

anais

ISSN: 2318-4175

VII SEMINÁRIO NACIONAL
DO ENSINO MÉDIO
SENACEM



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO
E INTERDISCIPLINARIDADE

V ENACEI

PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICAS, CURRÍCULO: PARA RETOMAR O FOCO NA QUALIDADE



**EVENTO
HÍBRIDO**

09, 10 e 11 de novembro de 2022

Mossoró | Rio Grande do Norte | Brasil

Realização:



Apoio:



VII Seminário Nacional do Ensino Médio **V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade**

Prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade

ORGANIZADORES:

Antonio Anderson Brito do Nascimento
Dorgival Bezerra da Silva
Fernanda Sheila Medeiros da Silva
Jean Mac Cole Tavares Santos
Maria Kélia da Silva

Mossoró/RN
2022

© VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro
Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

REALIZAÇÃO ►►

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Faculdade de Educação (FE/UERN)
Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

APOIO ►►

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)
Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (PET PEDAGOGIA - FE/UERN)
Publique Coletivo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade (4/5. : 2022: Mossoró, RN)

Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade - 09, 10 e 11 de novembro de 2022, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN - Campus Mossoró/RN. Organização: Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Mossoró: UERN, 2022.

1. Ensino médio. Escola pública. Currículo. Qualidade do ensino.

1. Vários autores. 2. Inclui bibliografia.

ISSN: 2318-4175

COORDENAÇÃO GERAL ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

DIAGRAMAÇÃO ▶▶

Dorgival Bezerra da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

Amanda Emilly Pereira de Oliveira

Ana Julia Ferreira de Souza

Anaylla da Silva Lemos

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Brena Kesia Costa Pereira

Danilo Caique Pereira de Oliveira

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Heryson Raisthen Viana Alves

Maria Goretti da Silva

Maria Itayane Alves dos Santos

Maria Kélia da Silva

Maria Luiza da Silva Leite

Meiry Fernandes da Silva

Meyre Ester Barbosa de Oliveira

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira

Sara Alessandra Rocha Pereira

Sara Raissa Rodrigues de Lima

Vanessa de França Almeida Gurgel

COMISSÃO EXECUTIVA ▶▶

Ana Julia Ferreira de Souza (UERN)

Antonio Anderson Brito do Nascimento (POSENSINO/UFERSA)

Danilo Caique Pereira de Oliveira (UERN)

Dorgival Bezerra da Silva (POSENSINO/UFERSA)

Fernanda Sheila Medeiros da Silva (UERN)

Heryson Raisthen Viana Alves (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador geral)

Maria Kélia da Silva (PPGE/UFC)

Maria Luiza da Silva Leite (UFERSA)

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira (UERN)

COMISSÃO CIENTÍFICA ►

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)
Albino Oliveira Nunes (IFRN)
Andrezza Maria Batista Tavares (UFRN)
Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)
Bento Duarte Silva (UMINHO)
Cristian Jose Simoes Costa (IFAL)
Diego Carvalho Viana (JEMASUL)
Elcimar Simao Martins (UNILAB)
Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)
Eliane Anselmo da Silva (UERN)
Elias Feitosa de Amorim Jr (UPS)
Eloisa Maia Vidal (IFCE)
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira (IFRN)
Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)
Emanuela Monteiro (UERN)
Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha (UFMT)
Fatima Maria Nobre Lopes (UFC)
Felipe de Azevedo Silva Ribeiro (UFERSA)
Francisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)
Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)
Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Guilherme Paiva de Carvalho (UERN)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)
Iasmin da Costa Marinho (UERN)
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)
João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)
José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE)
José Gerardo Vasconcelos (UFC)
José Ribamar Lopes Batista Junior (UFPI)
Josefa Jackline Rabelo (UFC)
Josélia Carvalho de Araújo (UERN)
Josenildo Soares Bezerra (UFRN)
Júlio Ribeiro Soares (UERN)
Leonardo Leônidas de Brito (COLÉGIO PEDRO II)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)
Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)
Magnolia Margarida dos Santos (UFRN)
Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)
Marcia Betania de Oliveira (UERN)
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Maria Aparecida dos Santos Ferreira (UFRN)
Maria Carmem Silva Batista (UERN)
Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)
Maria Margarita Villegas Graterol (UFERSA)
Mercês de Fátima dos Santos Silva (UFRN)
Monica Ribeiro da Silva (UFPR)
Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)
Míria Helen Ferreira de Souza (UERN)
Nilsângela Cardoso Lima (UFPI)
Patricia Cristina de Aragão (UEPB)
Paulo Augusto Tamanini (UERN)
Raimundo Ferreira do Nascimento (UFPI)
Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)
Rita de Cassia da Conceicao Gomes (UFRN)
Roberto Leher (UFRJ)
Rosanne Evangelista Dias (UERJ)
Rozeane Albuquerque Lima (UFERSA)
Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Sílvia Helena de Sá Leitão M. Freire (FAMSP)
Sofia Lerche Vieira (UECE)
Thiago Machado da Silva Acioly (JEMASUL)
Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)
Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Willana Nogueira Medeiros Galvao (UECE)
Zacarias Marinho (UERN)

O conteúdo dos artigos, bem como a revisão ortográfica e normas da ABNT são de inteira responsabilidade dos autores.

**GRUPO DE
DISCUSSÃO** **15**

Ações pedagógicas em espaços não-escolares

ISSN: 2318-4175

SUMÁRIO

A música como profissão para jovens e adultos: uma perspectiva na banda de música na cidade de Pau dos Ferros-RN*Elton Souza de Melo, Guilherme Paiva*

Pág. (9 – 13)

A predominância feminina em destaque: experiências de atuação profissional docente em classe hospitalar*Evânia Batista da Silva Macedo; Lara Melyssa Varela Barreto; Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira*

Pág. (14 – 24)

A tecnologia assistiva no espaço não-escolar: experiências pedagógicas com crianças com TEA*Rayuska Dayelly de Andrade; Sueldes de Araújo*

Pág. (25– 36)

Breve análise da educação não formal no sistema “S”*Thiago Fernando de Queiroz; Brigida Lima Batista Félix*

Pág. (37– 41)

Experiências formativas de cuidado e autocuidado docente em classe hospitalar*Lara Melyssa Varela Barreto; Evânia Batista da Silva Macedo; Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira*

Pág. (42 – 51)

O método denver na prática pedagógica inclusiva de crianças com o espectro autista*Amanda Richely Gomes da Silva; Alex Carlos Gadelha*

Pág. (52 – 63)

Prática docente e interdisciplinar: implicações formativas na EJA prisional*Francisca Gomes da Silva; Simone Maria da Rocha*

Pág. (64 – 75)

Experiências docentes com a (re)inserção escolar de crianças com doenças crônicas e a garantia de direitos*Amanda Cibelly Costa dos Santos; Ana Karoliny de Souza Silveira; Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira*

Pág. (76 – 83)

O estado da arte sobre as práticas pedagógicas do ensino de música, no Rio Grande do Norte com ênfase na banda Antônio Florêncio de Queiroz- RN (2017 – 2019)*Elton Souza de Melo*

Pág. (84 – 91)

A MÚSICA COMO PROFISSÃO PARA JOVENS E ADULTOS: uma perspectiva na banda de música na cidade de Pau dos Ferros-RN

Elton Souza de Melo¹
Guilherme Paiva²

RESUMO

O estudo tem como finalidade mostrar que a profissão de músico ainda é viável para os jovens e adultos que procuram encontrar uma profissão digna na vida, e que possam, atuar no mercado de trabalho atualmente, também demonstra que os cursos profissionalizantes estão cumprindo seus objetivos formando profissionais competentes, como é o caso da EMUFRN, na cidade de Natal e da escola de música de Uiraúna, que tem como objetivo prepara o aluno para inseri-lo no mercado de trabalho. Para tanto, buscou-se informações em bibliografia especializada de acordo com o tema em questão dos profissionais da EMUFRN e do Uiraúna. O estudo também revelou que o curso de música está bem acentuado, variando de um estado para o outro e de cidade para cidade, mais que ainda é bastante viável para se trabalhar. Procurou-se também demonstrar o profissional formado pela academia como também, o do músico de rua com sua formação autodidata. A pesquisa mostrou que existe um vasto campo de trabalho a ser preenchido pelos músicos tanto especializados como os músicos de rua, sendo que o município de Pau dos Ferros e circos vizinhos ainda carece muito de grupos musicais e espaços voltados a música.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Banda de Música: Ensino: Instrumentos de sopro.

INTRODUÇÃO

O estudo tem como finalidade mostrar que a profissão de músico ainda é viável para os jovens e adultos que procuram encontrar uma profissão digna na vida, e que possam, atuar no mercado de trabalho atualmente, também demonstra que os cursos profissionalizantes estão cumprindo seus objetivos formando profissionais competentes, como é o caso da

EMUFRN, na cidade de Natal e da escola de música de Uiraúna, que tem como objetivo prepara o aluno para inseri-lo no mercado de trabalho. Para tanto, buscou-se informações em bibliografia especializada de acordo com o tema em questão dos profissionais da EMUFRN e do Uiraúna. O estudo também revelou que o curso de música está bem acentuado em termos salariais, variando de um estado para o outro e de cidade para cidade, mais que ainda é bastante viável para se trabalhar. Procurou-se também demonstrar o profissional formado pela academia como também, o do músico de rua com sua formação autodidata. A pesquisa mostrou que existe um vasto campo de trabalho a ser preenchido pelos músicos tanto especializados como os músicos de rua, sendo que o município de Pau dos Ferros e circos vizinhos ainda carece muito de grupos musicais e espaços voltados a música.

ORIGEM DA MÚSICA NO BRASIL, UM PEQUENO RELATO HISTÓRICO

¹Mestrando do Curso de PosEnsino da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – RN. E-mail: maestroeltonsouza@gmail.com

²Doutor do Curso de PosEnsino da Universisade estadual do Rio Grande do Norte – RN. E-mail: guimemartins@gmail.com

A música no Brasil formou-se, principalmente, a partir da fusão de elementos europeus e africanos, trazidos respectivamente por colonizadores portugueses e por escravos. Até o século XIX Portugal foi a porta de entrada para a maior parte das influências que construíram a música brasileira, erudita e popular introduzindo a maioria do instrumental, o sistema harmônico, a literatura musical e boa parcela das formas musicais cultivadas no país ao longo dos séculos, ainda que diversos destes elementos não fosse de origem portuguesa, mas genericamente europeia. A maior contribuição do elemento africano foi a diversidade rítmica e algumas danças e instrumentos, que tiveram um papel maior no desenvolvimento da música popular e folclórica, florescendo especialmente a partir do século XX. O indígena praticamente não deixou traços seus na corrente principal, salvo em alguns gêneros do folclore, sendo em sua maioria um participante passivo nas imposições da cultura colonizadora.

Ao longo do tempo e com o crescente intercâmbio cultural com outros países além da metrópole portuguesa, elementos musicais típicos de outros países se tornariam importantes, como foi o caso da voga operística italiana e francesa e das danças como a zarzuela, o bolero de origem espanhola, e as valsas e polcas germânicas, muito populares entre os séculos XVIII e XIX, e o jazz norte-americano no século XX, que encontraram todos um fértil terreno no Brasil para enraizamento e transformação.

Com o importante influxo de elementos melódicos e rítmicos africanos, a partir de fins do século XVIII, a música popular começa a adquirir uma sonoridade caracteristicamente brasileira. Na música erudita, contudo, aquela diversidade de elementos só apareceria bem mais tarde. Assim, naquele momento, tratava-se de seguir - dentro das possibilidades técnicas locais, bastante modestas em relação aos grandes centros europeus ou mesmo em comparação com o México e o Peru - o que acontecia na Europa e, em grau menor, na América espanhola. Uma produção de caráter especificamente brasileiro na música erudita só aconteceria após a grande síntese realizada por Villa Lobos, já em meados do século XX.

CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO, DESVENDANDO PAU DOS FERROS

Pau dos Ferros é um município brasileiro no interior do estado do Rio Grande do Norte. Pertencente à microrregião de mesmo nome e Mesorregião do Oeste Potiguar, localiza-se a oeste da capital do estado, distando desta cerca de 400 km. Ocupa uma área de 259,960km², sendo que 1,9024 km² estão em urbano, é sua população foi contada no ano de 2022 em 30.802 habitantes, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sendo então o 18º mais populoso do estado e primeiro de sua microrregião, embora, pela polarização da cidade, passam pela sede do município cerca de 50 mil pessoas diariamente. A versão de sua etimologia é que o nome seja uma referência a uma árvore que, pela sua grande dimensão, oferecia sombra e consequentemente um local para repouso dos vaqueiros que deram origem ao povoamento da região. Atualmente sua principal fonte de renda é o setor de prestação de serviços, tendo o comércio como importante atividade econômica. O município conta ainda com uma importante tradição cultural, que vai desde o seu artesanato até o teatro, a música e o esporte. Seu principal e mais tradicional clube de futebol é o Clube Centenário Pauferrense, fundado em outubro de 1956 Pau dos Ferros (RN) | Cidades e Estados | IBGE Pau dos Ferros é sede também de diversos eventos anuais, como a Feira Intermunicipal de Educação, Cultura, Turismo e Negócios do Alto Oeste Potiguar (FINECAP), importante exposição cultural e econômica, além de possuir diversos pontos turísticos, como o Obelisco da Praça Monsenhor Caminha instruído em homenagem ao centenário de emancipação política.

METODOLOGIA

Para definirmos qual metodologia optaríamos para desenvolver esse trabalho, primeiramente fez-se necessário entender o que seria metodologia e método, deste modo, consideramos o pensamento de Morin (1999) quando argumenta que a metodologia é a bússola de orientação do pesquisador durante o processo de pesquisa. O método ajuda o pesquisador a conhecer com mais afinco seu objeto de estudo. “O objetivo do método é ajudar a pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas” (MORIN, 1999, p.39). Nesse sentido, é possível observar que o método é libertador.

A metodologia do ensino de instrumentos musicais consiste em Ministar aulas ao mesmo tempo para vários alunos. Essas aulas podem ser de forma homogenia ou heterogenia e é efetuada de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental, podem ser ministrados outros saberes musicais intitulados academicamente como: teoria musical, percepção musical, história da música, improvisação e composição, além dessas aulas nos alunos tem as aulas individuais, das músicas da banda e músicas extra banda onde inicia-se a preparação para o mercado de trabalho. O aluno após um certo tempo já estará hábito para tocar em outros grupos ou até entrar no mercado de trabalho, como Forças Armadas ou até orquestras sinfônicas. Os alunos da banda de Pau dos Ferros têm o apoio da prefeitura municipal, onde a mesma proporcionou os instrumentos e fardamentos da banda, outro fato interessante é as apresentações anuais que os alunos assim que começam a fazer parte sabe que tem essa obrigatoriedade, e no decorrer do ano as apresentações são ocorrentes aos eventos municipais e eventos fora do município.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino de banda de música no Brasil, ainda se encontra deficiente quando existentes, mais não atendem a demanda da procura por seus cursos, tendo que, na maioria das vezes, tendo que fazer algum tipo de seleção, subtraindo a oportunidade de estudar música de muitas pessoas. Nos últimos anos, houve disciplinas de educação artística subtraídas dos currículos do ensino público.

Verifica-se ainda, a existência de músicos entre as grandes orquestras e bandas militares, nas instituições de ensino musical e em grupos populares famosos, que tiveram sua iniciação musical nas bandas de música. Nota-se, também, com certa obviedade, que a maioria atua como instrumentistas de sopro: clarinetistas, saxofonistas, trombonistas, trompetistas, flautistas, tubistas, além de percussionistas - devido à configuração da banda de música ser formada, majoritariamente, por instrumentos de sopro e percussão. Há a possibilidade, também, de existirem músicos que tiveram sua origem musical na banda e, hoje, exercem funções musicais como regentes, arranjadores, diretores musicais, produtores ou cantores.

Portanto, notou-se que há a necessidade de se fazer novas pesquisas no intuito de reproduzir conhecimento sobre o funcionamento educacional das “bandas de música”, procurando soluções para as lacunas existentes em seu processo de formação musical, de um novo método de ensino coletivo para bandas de música brasileiras chamado “Da Capo” publicado e utilizado pelo professor doutor Joel Barbosa em bandas brasileiras.

Joel Barbosa: Mestre e Doutor em Artes Musicais pela University of Washington, em Seattle, EUA. Com base na sua tese sobre metodologia de ensino coletivo de instrumentos de banda, escreveu o primeiro método de banda brasileiro “Da Capo”. Atualmente é professor titular de clarineta da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia UFBA e do Programa de Pós-Graduação onde orienta trabalhos de mestrado e doutorado nas áreas de clarineta e

ensino coletivo. É fundador e maestro da Filarmônica UFBEBÊ, banda do convênio entre a UFBA e a Sociedade 1º de Maio, projeto que trabalha música e cidadania com jovens de um bairro popular de Salvador. Neste projeto, experimenta materiais didáticos para banda por ele elaborado e treina alunos universitários para trabalharem com a metodologia de ensino coletivo de instrumentos. Elaborou a concepção pedagógica da Escola de Música Maestro Wanderley, da Casa das Filarmônicas, a qual coordena e rege sua banda. Nos últimos três anos, tem atuado como professor da oficina para músicos e maestros de banda do Programa Tim-Autoeducação – Projeto Música e Cidadania.

No Brasil, grande parte das instituições de ensino musical segue ainda a modelo conservatória como base educacional. Essas instituições utilizam a forma tutorial, professor e aluno, como principal meio para o aprendizado. O ensino coletivo de instrumentos musicais, diferentemente do modelo conservatória, utiliza em sua metodologia a interação social entre os indivíduos. Apesar de ser algo ainda recente no Brasil, esta metodologia de ensino musical já conta com a contribuição de educadores e pesquisadores obtendo resultados positivos com sua utilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo possibilitou evidenciar a produção do ensino de Banda de Música no estado do Rio Grande do Norte, no amplo da pesquisa de ensino. As considerações analisadas, enfatizamos que a pesquisa teve o seu foco em dissertações, mas procuramos obter informações mais concretas para a escolha, assim todo o cenário da pesquisa foi direcionado nos anos de 2017 a 2019, compreendemos uma busca bem fundamentada no que procurávamos, compreendendo assim os fundamentos da educação e do ensino de música, essa missão é bem árdua e o artigo, está apenas como um suporte para futuras pesquisas mais direcionadas para as Bandas de Música.

Não podemos desconsiderar que a pesquisa poderia ser mais ampla, tivemos algumas regiões do nordeste que as bandas de música tem o seu papel bem relevante na história da música em bandas, mesmo assim, percebemos que a pesquisa voltado para o Rio Grande do Norte, teve um suporte metodológico dentre das expectativas no ensino musical.

As temáticas investigativas presentes nas dissertações, foram um suporte para compreendermos melhor o estudo do artigo, e reforçando a busca ainda mais pela centralização dos anos pesquisados. Por fim, o artigo teve sua sistematização para compreendermos cada vez mais esse universo musical entre as Bandas de música, e saber que o papel do maestro e dos músicos é uma linha correta para as futuras igualdades musicais, o maestro é o senhor do conhecimento mediado aos seus músicos e os músicos são conduzidos pela maestria e capacidade musical do maestro.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, N. Banda de música: a alma da comunidade. São Paulo: Scortecci, 2010.

BARBOSA, J. L. S. An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies. University of Washington-Seattle. Tese de Doutorado. In: _____. (2005). Entrevistado pelo autor em 21 de julho de 2005 no II Curso de Férias da Cidade de Tatuí-SP.

BOSI, E. Memória e Sociedade, lembrança de Velhos. 9ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BOTELHO, M. L. A Sociedade Musical Benficiente Euterpe Friburguense: Um estudo histórico-social. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CARVALHO, D. D. Ensaio sobre a História das Bandas Filarmônicas. Meloteca 2009. Disponível em: <<http://www.meloteca.com/pdfartigos/delmar-domingos-de-carvalho-a-historia-das-bandas.pdf>> Acesso em: 16 de março de 2017.

FERREIRA, A. B. H. Minidicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

GIDDENS, A. Sociologia. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

GIL, A. C. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 2010.

LE GOFF, J. História e Memória. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

MEIRA, A. G.; SCHIRMER, P. Música militar e bandas militares: origem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Estandarte, 2000.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, ABRASCO, 1993.

MORIN, E. O método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. O método. vol. 3. O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

POLLAK, M. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 1992.

RODRIGUES, L. O. A voz memória: narrativa e identidade na cultura popular. In: FREITAS, A. C.; RODRIGUES, L.O. SAMPAIO, M. L. P. Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros-RN: Queima-bucha, 2008.

A PREDOMINÂNCIA FEMININA EM DESTAQUE: experiências de atuação profissional docente em classe hospitalar

Evânia Batista da Silva Macedo³

Lara Melyssa Varela Barreto⁴

Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira⁵

RESUMO

A profissão docente é marcada por processos de desprofissionalização, desvalorização, bem como de transição do seu público atuante, o que caracterizou a feminização do magistério. A docência se deu inicialmente com profissionais do sexo masculino e com a saída desses da docência, deu-se a inserção do público feminino neste campo. A profissão docente foi por muito tempo a única possível das mulheres exercerem, o que gerou uma certa predominância desse público e que promoveu a caracterização desta, como profissão feminina, em virtude da quantidade de professoras, como dos estereótipos que classificam a mulher como “ideal” para o professorado. Apesar de atualmente ter-se ampliado o contexto de atuação profissional para as mulheres, há uma grande busca do público feminino pela profissão docente. Com isso, apresentaremos os resultados de pesquisa do PIBIC, intitulado “A profissão docente em destaque: experiências e trajetórias de formação *in loco*” (Edital nº 001/2021 - PROPEG/UERN). Nessa perspectiva, refletimos sobre experiências que têm marcado a atuação docente dessas profissionais, enquanto mulheres/professoras em classe hospitalar. O referencial teórico-metodológico tomou como base a abordagem da pesquisa (auto)biográfica em educação (PASSEGGI, 2011; 2016), entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002), a profissão docente (NÓVOA, 1999), o contexto histórico sobre as mulheres e aspectos de sua atuação na docência (ALMEIDA, 1998). Este trabalho consiste em análises de uma entrevista narrativa, realizada via Google Meet com uma professora de classe hospitalar do município de Natal/RN, que compartilhou as experiências vivenciadas *in loco*. Os resultados revelam que por os estereótipos estarem tão naturalizados e enraizados em nossa sociedade, além das inúmeras demandas do cotidiano, evidenciou-se uma certa ausência e dificuldade de reflexão sobre as influências e as interferências dessa visão dominante sobre as mulheres na sua prática docente enquanto mulher/professora. Nesse intuito, compreendemos que os estereótipos sociais e as relações de gêneros estão presentes na atuação e na construção da identidade das mulheres/professoras, levando em conta a necessidade de se provar que é competente tanto quanto os homens, buscando reconhecimento e valorização do seu fazer profissional. Salientamos que o processo de inserção da mulher na profissão docente também sofre manifestações estereotipadas, como: as de que tem jeito com criança e de que a partir disso seria formidável para o exercício da profissão docente.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Profissão docente. Classe hospitalar. Relações de gênero.

INTRODUÇÃO

A profissão docente que até certo tempo, nem sequer era considerada uma profissão, levando em conta que, historicamente bastava ter jeito e domínio da leitura e escrita que já era

³ Estudante do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; e-mail: evaniabatista@alu.uern.br

⁴ Estudante do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; e-mail: laramelyssa@alu.uern.br

⁵ Orientadora da pesquisa e professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: robertaceres@uern.br

classificado como professor (a) e podia exercer tal função. Nesse intuito discorremos uma abordagem histórica da profissão docente no Brasil, no período que compreende meados do séc. XIX ao início do séc. XX, destacando que primeiramente a docência era constituída pelo público masculino. Os homens que atuavam no magistério, já vivenciavam aspectos de desvalorização dessa profissão como baixos salários. A partir disso, os profissionais masculinos preferiram abandonar a docência em busca de cargos com maior status social, que seriam valorizados e reconhecidos socialmente. Mediante essa saída dos homens da docência se dava a inserção das mulheres neste campo profissional, já que estas buscavam se estabelecer profissionalmente. Almeida (1998) trata de questões que envolvem essa transição e a feminização do magistério.

Durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse. (ALMEIDA, 1998, p. 23).

A autora aborda em sua escrita aspectos históricos que permeiam tanto a profissão docente quanto a mulher em si, na sua atuação profissional e nos fatores relacionados a sua prática no magistério. Ressaltando, o que essa profissão representou para as mulheres, que até então não haviam ingressado no mercado de trabalho. Neste caso, a docência foi uma oportunidade das mulheres terem liberdade, autonomia e direitos. Muito embora a atuação delas neste âmbito profissional fosse tida como uma ampliação do papel que elas desempenhavam no lar.

Além disso, a predominância das mulheres nesta profissão em virtude de ser a única profissão reconhecida socialmente que era possível delas entrarem (tendo em vista que havia outras profissões exercidas pelas mulheres mas que eram invisibilizadas socialmente), naquele período (que compreende os anos finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX) para sua inserção no mercado de trabalho, e partindo dos estereótipos estabelecidos naquela época, tinha-se a visão de que a mulher teria a vocação e o dom de ser professora por ser biologicamente mulher e que essa teria assim aspectos inatos a este ser, como a maternidade e tudo que ela predispõe. Com isso, a docência passou a ser considerada como uma profissão feminina, tanto por ter em sua grande maioria de profissionais do sexo feminino, como por historicamente a mulher ser considerada “ideal” para ser professora.

Embora, já se tenha avançado bastante, tanto na visão da mulher professora, quanto na ampliação de sua atuação profissional, Almeida (1998) destaca que atualmente, ainda há uma enorme busca das mulheres pela profissão docente. Segundo dados de uma matéria realizada pela Folha de São Paulo (2021),⁶ acerca da quantidade de professores e de professoras no Brasil, a notícia aponta que 81% são mulheres docentes e 19% são homens, ressaltando que há predomínio do público feminino nesta profissão.

Como citado anteriormente, a respeito da feminização do magistério que por ser considerada uma profissão feminina, não só pela quantidade de profissionais mulheres atuantes, mas também por envolver o cuidar, que por ter essa especificidade na educação especialmente na infantil, as mulheres eram vistas naquele período como seres que teriam a vocação para ser professora devido aos aspectos maternos, bem como por ser socialmente construída como

⁶ Consulta realizada em: Folha de São Paulo, 2021. Disponível em: ><https://piaui.folha.uol.com.br/brasil-tem-mais-docentes-mulheres-do-que-homens/><. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

sujeito “doce e que possui jeito com crianças”. Esses são só alguns dos estereótipos que as mulheres professoras enfrentam em sua prática e que acabam gerando preconceitos sobre essas profissionais, pois estes estereótipos reforçam e reproduzem atributos de depreciação, não apenas sobre as mulheres docentes, mas também sobre a profissão em si.

Apesar de sua importância, a docência ainda é bastante desvalorizada e isso não é de hoje como já foi destacado aqui anteriormente. Os docentes e as docentes presenciam condições precárias de trabalho, além da falta de reconhecimento profissional/social e a falta de salários dignos. Quando se trata de professoras, esses fatores só aumentam, isso porque além de exercerem uma profissão historicamente desvalorizada, ainda sofrem com os estereótipos que impregnam sua atuação profissional e a elas enquanto mulheres.

Existe uma construção histórica, social e culturalmente estabelecida referente às mulheres e suas características, que não refletem as mulheres reais e que de certa forma, não passa de uma padronização de como as mulheres devem: ser, agir, pensar e se comportar. Beauvoir (1967, p. 9) escreve que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Esse tornar-se mulher que a autora evidencia tem relação com essa construção apresentada anteriormente, já que essa mulher não nasceu desta forma, mas foi condicionada a ser assim.

Essa representação do que esperam que a mulher seja, alguém subjugada ao ser homem, realça que as mulheres seriam basicamente objetos a serem moldados, subordinadas a decisões e escolhas dos outros. Criou-se uma visão de que a mulher é e teria que ser alguém angelical, meiga, incapaz de aprender conhecimentos complexos e destinada a aprender somente as atividades domésticas, para ser uma boa esposa e uma boa mãe. Em outras palavras, a mulher seria esse ser destinado a viver em prol do outro e como Beauvoir (1967) retrata a mulher seria o segundo sexo, sendo o primeiro sexo o homem e neste intuito a mulher teria o direito de coexistir a partir deste primeiro sexo.

Profissões e áreas de conhecimento que envolvem o cuidar como a Pedagogia, a Enfermagem, o Serviço Social, a Psicologia, a Nutrição, representam cursos/áreas de atuação profissional com predominância feminina, e por conseguinte, também são profissões desvalorizadas e que geralmente ficam à margem de profissões com maior status social. Apesar de já termos evoluído bastante referente a essa visão dominante sobre a mulher, especialmente acerca da mulher/professora, ainda há muito a melhorar. É preciso que se tenha equidade de gêneros em diversos pontos que envolvem o profissionalismo, como na igualdade dos salários e reconhecimento social e profissional.

Partindo do que já foi exposto anteriormente, acerca da mulher e da visão preconcebida que é associada a este ser, bem como sobre a feminização do magistério e os fatores que condicionam a profissão docente como profissão feminina. Nessa pesquisa, nos atentamos ao seguinte questionamento: "Quais experiências relacionadas a questões de gêneros têm marcado a atuação docente dessas, enquanto mulheres/professoras de classe hospitalar?"

Assim, objetivamos investigar experiências de mulheres/docentes sobre questões de gênero em classe hospitalar e de forma específica refletir acerca da atuação da mulher/professora; compreender como se dá o processo da constituição identitária de mulheres/professoras e analisar como os estereótipos sociais impactam sobre a atuação profissional em classe hospitalar dessas mulheres/professoras.

Sabe-se que embora as mulheres afrontem essa imagem estereotipada nas suas mais diversas atuações profissionais, se capacitando, estudando e buscando sempre atender as aptidões com suas competências, essa visão padronizada ainda é dominante em diferentes áreas de conhecimento. Um ponto importante e que reafirma essa trajetória de desvalorização profissional, é o fato de que as mulheres ganham menos que os homens, uma matéria do G1,

(2022),⁷ aponta que as mulheres ganham em média cerca de 20,5% a menos que os homens, mesmo muitas das vezes essas mulheres tendo mais escolaridade do que os homens e ocupando os mesmos cargos, continuam a ter salários menores.

Para nós enquanto mulheres e como profissionais professoras em formação compreendemos a necessidade de falar sobre essas questões, muito embora já se tenham debatido bastante, ainda não é o suficiente. Tendo em vista que esses fatores, muitas das vezes, estão tão bem naturalizados que não conseguimos identificar ou pensar sobre sem um olhar mais atento, crítico e reflexivo. Com isso, buscamos reconhecer e compreender como se dá a predominância feminina na atuação profissional docente em classe hospitalar, para além dos estereótipos, mas pela competência e formação que promovem o direito de que cada professora exerça tal profissão.

REFERENCIAL TEÓRICO

O texto nesse tópico se dará em três subtópicos: o primeiro, é sobre as contribuições da pesquisa (auto) biográfica na educação; o segundo se refere aos aspectos que marcam e marcaram a formação e a profissão docente e o terceiro e último se detém a pontos mais específicos da presente proposta de pesquisa, como a mulher e a feminização do magistério.

Contribuições da Pesquisa (auto) Biográfica em educação

A Pesquisa (Auto)biográfica se volta para o sujeito e suas experiências. O sentido da palavra autobiografia que Passeggi (2008) analisa, ao dividir parte por parte dessa palavra, sendo que cada parte tem um significado particular no desenvolvimento desse sujeito em formação. Autos seria relacionado a identidade e a consciência de si próprio, Bios seria vida e Grafia seria o meio do nascimento desse novo eu que está se construindo.

Segundo Passeggi (2016) há uma especificidade epistemológica da educação nesse campo de estudos, que seria um novo paradigma da educação que surgia mediante as particularidades de formação do público adulto. A pesquisa-formação assim chamada se dá a partir do uso ou prática de narrativas em que o sujeito que narra (narrador) utiliza suas experiências como objeto de reflexão, portanto o sujeito se forma pela produção de conhecimento baseado em suas experiências.

Além disso, a pesquisa-formação se diferencia do modelo clássico de pesquisa educacional, visto que este primeiro é composto por elementos específicos, como quem pesquisa? Que além de formadores e de instituições não universitárias, a própria pessoa em formação por si mesmo é pesquisada; O que se pesquisa neste novo paradigma são práticas que não foram instituídas e aprendizagens experienciais; a pesquisa é realizada a partir de metodologias interativas e o interesse principal em se pesquisar é o processo de conscientização de formar-se com e pela pesquisa.

Passeggi (2016) discorre a respeito de duas noções de sujeitos, o sujeito epistêmico (sujeito do conhecimento), que é capaz de conhecer e de refletir, já o sujeito biográfico (sujeito do autoconhecimento), se volta para si, ele é capaz de conhecer-se e de refletir sobre si. Passeggi (2016) trás um contexto histórico que embasa esses sujeitos, ela fala que ao passar do tempo

⁷Consulta realizada no G1 - O portal de notícias da Globo. Disponível em: ><https://g1.globo.com/dia-das-mulheres/noticia/2022/03/08/mulheres-ganham-em-media-205percent-menos-que-homens-no-brasil.ghtml><. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

houve uma ruptura entre esses dois sujeitos e que o sujeito epistêmico que produz conhecimento foi colocado em ênfase e por outro lado o sujeito biográfico foi esquecido. Apesar disso, os dois são indissociáveis.

Para Passeggi (2016), a experiência tem como significado ter provado do perigo, ter sobrevivido às suas ameaças e ter aprendido algo no encontro com eles. Diante disso, a aprendizagem biográfica é o ato de se expor sem medo e a partir disso, tirar lições da vida e aprender com a experiência sobre nós mesmos. Esse ser que está se formando com base na criação e contação de histórias sobre si, é o sujeito que está em constante (trans)formação.

O processo de biografização (escrita sobre si) descrito por Passeggi (2016), se dá em três momentos: o da evocação que é o momento iniciático, em que há uma evocação dos fatos de forma desordenada e se questiona sobre a validade de escrever acerca de suas próprias experiências e tem o ato de escrever sobre si como algo difícil e desafiador; o segundo momento que é o da reflexão, no qual o sujeito em formação apropria-se da capacidade de refletir e o terceiro e último momento, o da conscientização, é a fase conclusiva da escrita autobiográfica. Assim cada participante deste projeto de pesquisa, será provocado a se voltar para si, refletir sobre si e sobre suas experiências e nesse intuito, contará as experiências vivenciadas por esse sujeito que se relacionam com as questões de gênero e com sua atuação profissional não apenas como professora mas também como mulher.

Formação e profissão docente

Nóvoa (1999) escreve a respeito da profissão professor, fazendo uma recapitulação histórica dessa profissão, em um passado e no presente desses profissionais. Discorrendo sobre os processos de profissionalização e os problemas em torno deste campo profissional. A profissão docente já passou por grandes avanços que permeiam mudanças nas identidades e na atuação dos professores.

O passado da profissão docente é caracterizado pela substituição de um corpo de professores religiosos (dominados pela igreja), por um corpo de professores laicos (em domínio do Estado). A função de professor não era considerada uma profissão e era uma ocupação secundária dos religiosos e das pessoas leigas, ademais não era especializada. Além disso, educar era compreendido como uma missão e não como a prática de um ofício.

Diante disso, o Estado então unifica grupos que tratavam o ensino como ocupação principal e a partir de reivindicações feitas por professores, na busca por valorização e especialização de sua atuação, ao final do século XVIII cria-se então, um documento que representava uma garantia do Estado, em que dava permissão ou licença para exercer a docência, sem essa autorização não era permitido ensinar. O que para os professores simbolizava legitimação da docência e a definição de um perfil profissional competente com específicas qualificações, para desenvolver atribuições, conforme o ofício do professor nessa época.

Nóvoa (1999) discorre sobre uma imagem intermediária dos professores estabelecida na segunda metade do século XIX. Os professores não podiam ser burgueses e nem do povo, não deviam ser inteligentes, bastava apenas ter um bom acervo de conhecimentos, são profissionais com certa influência na sociedade. Eles também não podiam viver uma vida miserável mas também devem evitar qualquer tipo de ostentação. Com a feminização do professorado, essas ambiguidades são ampliadas.

No presente dos professores, o ensino passa a ter um caráter mais estatal. Nóvoa (1999) argumenta sobre a subordinação exclusiva às autoridades estatais, que sufocam a docência e o desempenho do seu profissionalismo. Para o autor, os professores necessitam de mais

autonomia tanto na sala de aula como na própria gestão de sua profissão. Segundo Nóvoa (1999), existe uma crise da profissão docente que se estende ao longo do tempo e que não se tem perspectiva de mudanças ou de superação desta, a curto prazo. Essa crise é provocada pela situação de mal-estar que atinge essa profissão e que é bastante visível.

As escolas normais passam a produzir a profissão docente de forma coletiva, cooperando na socialização dos professores e no surgimento da cultura profissional. A afirmação ou a legitimação dos professores como profissionais se expressa em um trajeto marcado por lutas, conflitos e recuos. Visto que o campo educativo sofre diversas interferências do Estado, da Igreja, das famílias entre outros, que enxergam a consolidação do corpo docente como uma ameaça às suas intencionalidades e aos seus interesses.

Para as mulheres professoras, esse reconhecimento da docência como profissão, foi ainda mais desafiador, visto que embora essa profissão tenha-se dado inicialmente de forma secundária e como uma missão, quando se deu a inserção das mulheres no magistério esses aspectos de desprofissionalização se acentuaram e se ampliaram, tendo em vista que a atuação da mulher na docência era tido como uma extensão do que elas desempenhavam em sua casa, além dos estereótipos que classificavam esse ofício como inato às mulheres em decorrência de fatores biológicos e maternos. Assim, o conceito de profissionalização para as docentes teve um valor ainda mais significativo, considerando que representava a legitimação não apenas da profissão em si, mas também dessas profissionais.

Mulheres e a feminização do magistério

Para explicitar melhor, os aspectos que se debruçam sobre a mulher e a predominância desta na profissão docente, rememoramos o contexto histórico desta profissão, bem como do ser mulher. Com isso, abordamos uma citação de Almeida (1998) que retrata fatores que envolvem a visão dominante acerca das mulheres

No imaginário da sociedade brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o sexo feminino aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros, que colocavam as mulheres como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. (ALMEIDA, 1998, p. 17).

Como bem ressaltado acima, havia a produção de uma imagem de uma mulher que seria “perfeita”, um ser sublime, essa imagem não condizia com o ser mulher real, tratava-se de uma construção da sociedade, que seria um padrão a ser alcançado pelas mulheres. Beauvoir (1967) disserta de forma mais profunda sobre esta visão preconcebida em relação as mulheres e a respeito do papel desempenhado por essas em sociedade, deixando claro que estes são produtos da civilização e que tem como intuito a subordinação do sexo feminino ao sexo oposto.

Piscitelli (2009) discute não apenas acerca da diferença de atribuições (comportamento, postura social e de poder) para homens e mulheres, mas também se direciona a delimitação dos espaços de atuação referenciados a estes e de como isso se naturalizou de uma maneira tão intensa, ao ponto de ser tido como algo que seria inato, mediante a diferenciação entre os corpos masculino e femininos. Como por exemplo, pela capacidade de reprodução, a mulher por ter a capacidade de ter filhos seria incumbida a atuar cuidando dos filhos, da família e realizando as funções do lar. Almeida (1998) enfatiza que essa imagem ou visão dominante ressalta a desigualdade entre os sexos (feminino e masculino), além de só enaltecer a mulher enquanto mãe e esposa, não levando em conta que a mulher possa desenvolver outras atribuições.

A autora Piscitelli (2009) faz uma breve distinção dos termos gênero e sexo, o primeiro é um conceito que foi criado pelo movimento feminista com o objetivo de desconstruir os aspectos que se naturalizaram nas diferenças de atuação (papel) de homens e mulheres, que por conseguinte salientam desigualdades entre esses; o segundo termo trata-se das diferenças que são de cunho biológico. Os dois conceitos apresentados são diferentes, muito embora o primeiro engloba o segundo.

Assim sendo “[...] as autoras feministas utilizaram o termo gênero para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre feminilidade e masculinidade.” (PISCITELLI, 2009, p. 119) Esta citação manifesta de forma clara, o que já está sendo discutido acerca das qualificações femininas consideradas inatas em virtude de uma elaboração civilizatória e social.

De acordo com Piscitelli (2009) as mulheres brasileiras dedicam mais tempo aos estudos do que em relação aos homens, ainda assim existir uma diferença enorme quando se remete a desigualdade salarial, mesmo com essas mulheres estando em constante formação, se qualificando e capacitando cada vez mais, isso não repercute em uma igualdade de salários, quando se refere às mulheres negras a diferença salarial aumenta. Piscitelli (2009, p. 120) aponta que “ Em média, as mulheres brancas ganham 40% menos do que os homens para o mesmo trabalho; e as mulheres negras, 60% menos. O que demonstra que quando se trata de diferenças raciais, as desigualdades são ainda mais reforçadas.

Segundo Piscitelli (2009) além do que já foi exposto anteriormente, há uma grande sobrecarga em relação às mulheres, que realizam atividades domésticas, cuidam dos filhos e trabalham fora, que desempenham outras funções que sobressai o lar. Essas mulheres que exercem essa dupla jornada de atuação, não só trabalham mais do que os homens (tendo em vista que geralmente não é feita uma divisão das atividades domésticas) como ganham muito menos que eles.

Como Beauvoir (1967) elucida, a mulher é construída de forma social e cultural para desenvolver seu papel na sociedade, de forma que fique à margem, subordinada aos homens em que nesse caso se concentraria o poder. Piscitelli (2009) explica que por ser algo construído pode sofrer alterações que perpetuam tanto a forma que as mulheres são vistas, como também a expansão da atuação destas em sociedade.

Com isso, recapitulamos um cenário histórico que se inicia no final do século XIX e que é descrito por Almeida (1998) acerca das transformações socioeconômicas e dos movimentos feministas que se davam pelo mundo, que possibilitaram mudanças na representação do papel e da atuação feminina na sociedade que estava surgindo, assim como na forma que se concebia a educação.

Diante destas reivindicações e conquistas se deu a inserção da mulher no mercado de trabalho, mais precisamente no magistério,

O magistério, por sua especificidade, foi uma das maiores oportunidades com a qual contou o sexo feminino para atingir esse equilíbrio. Era aceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho, desde que este significasse cuidar de alguém. O doar-se com nobreza e resignação, qualidades inerentes às mulheres, era premissa com a qual também afinavam-se profissões como enfermeira ou parteira. (ALMEIDA, 1998, p.32).

É notório que a atuação das mulheres no campo profissional se deu já desde o início marcada por estereótipos como o do cuidar, muito bem destacado anteriormente, que era tratado como uma condição para que as mulheres atuassem profissionalmente e essa concepção estereotipada do cuidar “inerente” a mulher continua até hoje. Lembrando que as mulheres se

sujeitaram a essa atuação profissional mesmo com aspectos que elas não concordavam, porque como Almeida (1998) ressalta, elas juntaram o que era possível e o que elas desejavam, visto que mediante a sua atuação no âmbito profissional também conseguiriam ter papel ativo na conjuntura social.

Almeida (1998) relata que a pressão das mulheres na luta por seus direitos, promoveu uma espécie de reconstrução da visão da mulher, devota do lar, que vivia em função do seu marido e filhos e fez ressurgir uma nova visão apesar de não ser a mais formidável, nessa as mulheres desenvolviam suas atribuições de donas de casa e também podiam atuar como professoras. A partir disso, se deu a entrada das mulheres no magistério e por conseguinte a feminização do magistério dado a grande quantidade de profissionais mulheres nesta profissão que se estende até os tempos atuais.

É interessante enfatizar que com a inserção da mulher no magistério, os homens começaram a deixar esta profissão para encarregar-se em profissões que seriam mais valorizadas. Pode-se perceber que isso não foi apenas uma mudança significativa para a profissão docente, como também reflete a ideia de subordinação feminina, já que os homens ocupavam cargos de poder.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada parte de uma abordagem qualitativa, que segundo Gerhardt e Silveira (2009) argumentam, não se atenta aos aspectos quantitativos mas busca de forma profunda, compreender como se dá às relações sociais de determinado grupo social. Partindo disso, este estudo se desenrolou por meio de narrativas autobiográficas, buscando compreender através da narrativa de uma professora de classe hospitalar (participante da pesquisa), como se dá a representação de si, enquanto mulher/professora e como se dá a atribuição de significado às experiências de sua atuação profissional. Passeggi (2011) descreve que a pesquisa (Auto) Biográfica abrange inteiramente as diversas grafias, com o intuito de possibilitar que as histórias de vida de um indivíduo ou grupo, sejam utilizadas como objeto de reflexão.

Admitimos que por meio da pesquisa (auto)biográfica e respeitando as especificidades da professora entrevistada, conseguimos conhecer e nos aprofundar sobre as histórias de vida dessa mulher, refletindo assim sobre os processos referentes às relações de gênero que permeiam seu contexto de atuação profissional.

Essa proposta utilizou a entrevista narrativa, classificada como um método de pesquisa qualitativa, tida como uma forma de entrevista não estruturada e que possui características e técnicas específicas para a construção dos dados. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 93), “a entrevista narrativa (daqui em diante, EN) tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado um “informante”) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.” Jovchelovitch e Bauer (2002) ressalta, que diferentemente do esquema de pergunta e resposta, na entrevista narrativa, o entrevistador tem influência mínima, enquanto que o narrador tem mais liberdade e espontaneidade em sua fala, algo que seria menos imposto.

Utilizamos os dados que foram constituídos no projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, (Edital nº 001/2021 - PROPEG/UERN), em que realizamos uma entrevista de forma online via Google Meet, com a professora Lia (pseudônimo) município de Natal/RN e que atua na classe hospitalar e na educação infantil. Em que buscamos compreender as experiências que marcavam sua atuação docente enquanto mulher/professora de classe hospitalar, com o propósito de perceber como os estereótipos condicionam/afetam, ou não, sua atuação profissional.

Com base nisso, para o desempenho da entrevista, primeiramente foi feito um contato inicial com a professora, de forma online via WhatsApp, (fazendo o convite) e para isso foi elaborada uma carta de apresentação, em que introduzimos pontos acerca da temática, objetivos e seu intuito, como também aspectos de identificação e formato da entrevista, lembrando que a carta só foi enviada após o aceite da professora.

Logo após, combinamos dia e horário de acordo com a disponibilidade da participante e a partir disso, produzimos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (que é o termo que trata sobre os aspectos de participação da entrevistada), para que ela pudesse compreender os riscos e os benefícios da pesquisa proposta, consentindo sua livre participação e assim, assinando o documento.

Seguimos as principais fases da entrevista narrativa, proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97) que se divide em quatro, de acordo com a tabela 4.1:

Preparação, regra: Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes; Fase 1: Iniciação, regra: Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais; Fase 2: Narração central, regra: Não interromper; somente encorajamento não verbal para continuar a narração; esperar para os sinais de finalização ("coda"); Fase 3: Fase de perguntas, regra: Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo "por que?"; Ir de perguntas exmanentes para imanentes; Fase 4: Fala conclusiva, regra: Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo "por quê?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

A entrevista foi realizada, no dia 30 de agosto do ano de 2022, partindo dos aspectos metodológicos da entrevista narrativa. Inicialmente foi feita uma contextualização da pesquisa e dos procedimentos da entrevista narrativa, pedimos permissão para gravar. Em seguida, foi lida a questão geradora "Quais experiências têm marcado sua atuação docente como mulher/professora de classe hospitalar?" (elaborada pela entrevistadora) e a narradora (participante da pesquisa) expressou-se sobre essa. Logo após, diante do que foi narrado, foram feitos questionamentos e ao chegarmos na última fase da entrevista, encerramos a gravação e realizamos alguns questionamento, e após o fim dessa, a entrevistadora escreveu sobre aspectos observados nesta etapa.

Como também produzimos a transcrição, a fim de organizar e analisar melhor os dados construídos. Durante o desempenho da entrevista perguntamos de que maneira a professora participante iria querer se identificar se de forma autoral ou fazendo o uso de pseudônimo, a professora escolheu a segunda opção como já destacado anteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iremos fazer uma apresentação dos resultados já obtidos com o trabalho do PIBIC (2021-2022), em que diante da entrevista que foi realizada, pôde-se perceber que em virtude desses estereótipos estarem tão naturalizados e enraizados em nossa sociedade, bem como no cotidiano e no desenvolvimento da atuação profissional na docência. Além das diversas demandas que se tem desempenhado, evidenciou-se que até o momento da entrevista, a professora participante não havia pensado sobre as influências e as interferências dessa visão dominante sobre as mulheres na sua prática enquanto mulher e professora.

Um outro elemento a salientar é que a professora no decorrer da entrevista e a partir da narrativa de suas experiências, construiu um olhar mais crítico e reflexivo acerca de como os estereótipos permeiam a sua atuação profissional, já que ao mesmo tempo em que a professora narrava suas histórias de vida, ela conseguia destacar pontos que se relacionavam à proposta de

pesquisa apresentada, ressignificando algumas dessas experiências, que até então, não haviam inquietado seu ser e fazer docente.

A participante narrou sobre diferentes questões que envolvem as relações de gênero, como a dificuldade de refletir sobre questões femininas enquanto mulher/professora, fazendo alusão às inúmeras demandas cotidianas, mas não aprofundando-as em sua narrativa. Assim como acerca de uma determinada experiência com uma turma um pouco agressiva, que ela narra que por talvez não ter um pulso firme como um homem, as crianças não a respeitavam por isso. A professora deixou evidente que o afeto e “carinho maternal” estão sempre presentes, e narra que com um professor, a relação amorosa e afetuosa que ela tem com seus alunos, seria diferente e destaca que geralmente os homens trabalham com crianças maiores.

Em relação a predominância feminina no contexto hospitalar é evidentemente visível, visto que só temos dois professores homens, atualmente, que atuam nesta área no estado do Rio Grande do Norte. Pudemos notar que há um permanente processo de formação e qualificação profissional da professora entrevistada, com o objetivo de estar sempre atualizada e realizando cursos de pós-graduação na área. O que pode nos indicar que as mulheres/professoras estão em constante busca de afirmação de seu valor e competência profissional.

A respeito de sua inserção na profissão docente, a participante descreve que não tinha interesse em ser professora e que já havia tentado cursar psicologia, serviço social (que ela mesma destacou a relação do cuidar nessas profissões) e direito mas que não conseguiu. As amigas dela falaram que ela tinha jeito pra professora e disse pra ela cursar pedagogia e assim ela fez. É notório que esse processo de inserção sofre manifestações estereotipadas, como: as de que tem jeito com criança e de que a partir disso seria formidável para o professorado.

Nesse caso, a professora também falou sobre a existência de uma construção histórica e cultural, em que ela ressalta que isso é antigo (algo enraizado) e que seria difícil de desconstruir. A profissão docente (o ensinar e o cuidar) sempre foi atribuída à mulher, em razão dessa visão dominante, que intitula a mulher como “ideal” para a docência por ela ter mais paciência, mais jeito, ser mais carinhosa, atenciosa e cuidadosa e por esses pontos, lhe foi designado o ofício de ensinar.

Com relação a questão de desigualdade de salários entre homens e mulheres (mulheres ganharem menos que os homens mesmo exercendo a mesma função), não percebemos isso na entrevista levando em conta que a professora entrevistada é concursada e como ela mesma destacou não percebe diferenças, mas isso é um dos pontos que tentaremos aprofundar. Com relação ao cuidar que a professora afirmou ser algo indissociável dela e que não teria como tirar, ou seja estaria na sua essência, buscaremos investigar mais acerca disto, no intuito de saber se isso seria uma especificidade apenas da professora que já entrevistamos ou se não.

Com base na pesquisa realizada, compreendemos que os estereótipos sociais e as relações de gêneros estão presentes na atuação e na construção da identidade das mulheres/professoras, levando em conta a necessidade de se provar que é competente tanto quanto os homens, buscando reconhecimento e valorização do seu fazer profissional. Partindo disso, procuraremos o aprofundamento das reflexões tecidas até o momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que já foi mencionado, acerca da profissão docente e do processo de inserção das mulheres neste campo profissional que possibilitou o início do processo de emancipação das mulheres, bem como de estabilidade profissional, entendemos que os estereótipos sociais e as relações de gêneros estão presentes na atuação e na construção da identidade das

mulheres/professoras, tendo em vista a necessidade das mulheres se provarem competente tanto quanto os homens, buscando reconhecimento e valorização do seu fazer profissional.

Ainda é válido ressaltar que a inserção da mulher na profissão docente também sofre manifestações estereotipadas, como: as de que tem jeito com criança e de que a partir disso seria formidável para o professorado. Em suma, é preciso ter cuidado com essa imagem estereotipada construída sobre as mulheres e suas influências, que por ser tão naturalizada ainda hoje, necessita de um olhar mais crítico e reflexivo, no intuito de lutar contra esses estereótipos, pois a ausência desse olhar mais atento, promove a reprodução e o desconhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. - (Prismas).

ALVARENGA, Darlan. Mulheres ganham em média 20,5% menos que homens no Brasil. **G1 - O portal de notícias da Globo**, 2022.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo - a experiência vivida**. Tradução de Sérgio Millet. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa** / [organizado por: Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira] ; – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GORZIZA, Amanda; PILTCHER, Antonio S. e BUONO, Renata. Brasil tem mais docentes mulheres do que homens. **Folha de São Paulo**, 2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Organização de: Antônio Nóvoa. Apoio editorial: Manuel Figueiredo Ferreira. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto Editora, LDA. – 1999.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A pesquisa (auto) biográfica em Educação**. Princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. Material Instrucional. UFRN: 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico**. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016, p. 67-86.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ESPAÇO NÃO-ESCOLAR: experiências pedagógicas com crianças com TEA

Rayuska Dayelly de Andrade⁸

Sueldes de Araújo⁹

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete as áreas de comunicação, interação social e comportamental. Nesse sentido o uso da tecnologia assistiva na rotina da criança com TEA possibilita estímulos contínuos e sistemáticos que podem repercutir bons resultados na aprendizagem e no desenvolvimento, pelo simples fato de que a criança com transtorno do espectro autista consegue processar mais rápido as informações pelo visual e não de forma verbal. Dessa forma, o uso da tecnologia assistiva nas intervenções minimiza os déficits das áreas comprometidas e promove uma participação efetiva dessas pessoas nas atividades diárias. O estudo pretende refletir sobre o papel da tecnologia assistiva, ressaltando os possíveis benefícios de sua utilização nas intervenções terapêuticas junto a crianças com TEA, apontando mudanças significativas que os recursos possibilitam no desenvolvimento, na aprendizagem e na interação desses sujeitos, quando são inseridos em suas rotinas com intencionalidade e funcionalidade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio de um relato de experiência vivido por uma pedagoga e especialista em neuropsicopedagogia, que desenvolve seus atendimentos com uso de tecnologia assistiva com duas crianças com Transtorno do Espectro Autista em um espaço de atendimento pedagógico individual. Os resultados apontam que é possível ensinar e aprender com a tecnologia assistiva mesmo diante de tantos desafios que surgem no processo de inclusão, como também sinalizam um novo olhar, vislumbrando possibilidades no desenvolvimento dessas pessoas tanto na escola regular como fora dela.

Palavras-chave: Autismo; Tecnologia assistiva; Atendimento neuropsicopedagógico; Experiências pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete as áreas de comunicação, interação social e comportamental. Estima-se que no mundo o transtorno atinge um indivíduo a cada oitenta e oito pessoas nascidas vivas, sendo mais frequente no sexo masculino. Os sintomas se manifestam na infância, precisamente nos primeiros anos de vida, de forma leve, moderada ou grave¹⁰. A criança começa apresentar comportamentos fora da normalidade, como movimentos estereotipados (chacoalhar de mãos e braços ao lado do corpo, mãos em frente dos olhos, andar com pontas dos pés, olhar lateralizado, pulos e giros sem motivos aparentes, batidas nas próprias orelhas e ecolalia), seletividade alimentar, sensibilidade auditiva (hiperacusia, fonofobia e recrutamento), irritabilidade,

⁸Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) associação ampla, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: aksuyar@hotmail.com.

⁹Doutor em Educação. Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: sueldes.araujo@ufersa.edu.br.

¹⁰ Conforme Apa (2014), as subcategorias do TEA podem ocorrer em três níveis de gravidade. No nível um, o indivíduo exige apoio; no nível dois, exige apoio substancial; e no nível três exige muito apoio substancial.

interesse peculiar por objetos, determinados por forma ou cores, atraso na fala e dificuldade em demonstrar afeto e outros que vão surgindo de acordo com as subcategorias do transtorno.

Após o diagnóstico que é dado de forma clínica, é importante que inicie um tratamento terapêutico apropriado, com uma equipe multiprofissional, formada por psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, neuropsicopedagogo, entre outros, a depender da necessidade e grau de comprometimento da criança. A partir de um plano específico traçado por cada profissional é que as habilidades sociais, de linguagem e motora começam a ser desenvolvidas, já que algumas funções neurológicas são afetadas e não se desenvolvem nas áreas cerebrais como deveriam.

Diante dessas áreas cerebrais comprometidas, faz necessário que o profissional que for atuar com criança com TEA elabore intervenções criativas e estimulantes que corroborem com desenvolvimento e com a qualidade de vida da mesma.

Para colaborar com o desenvolvimento das pessoas com deficiência, utiliza-se a Tecnologia Assistiva – TA, concebida em um campo do conhecimento com aspectos multidisciplinares, que englobam recursos diversos, estratégias, práticas que favorecem o aumento da capacidade funcional das pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando a inclusão e melhor qualidade de vida (FERREIRA NR e RANIERE LP, 2016).

Nesse sentido o uso da tecnologia assistiva na rotina da criança com TEA possibilita estímulos contínuos e sistemáticos que podem repercutir bons resultados na aprendizagem e no desenvolvimento, pelo simples fato de que a criança com transtorno do espectro autista consegue processar mais rápido as informações pelo visual e não de forma verbal.

Nessa perspectiva, as tecnologias assistiva desenvolvem um papel primordialmente social na vida do sujeito, ao possibilitar que as pessoas com TEA encontrem outras formas de se comunicar e se reconhecer no meio em que estão inseridos (Caputo & Guimarães, 2003).

Dessa forma, a tecnologia assistiva como recurso pedagógico e terapêutico busca minimizar os déficits nas áreas comprometidas pelo transtorno e promove autonomia e independência das crianças nas atividades diárias, tanto na escola, quanto fora dela.

O estudo, em questão, pretende refletir sobre o papel da tecnologia assistiva, ressaltando os possíveis benefícios de sua utilização nas intervenções terapêuticas junto a crianças com TEA, apontando mudanças significativas que os recursos possibilitam no desenvolvimento, na aprendizagem e na interação desses sujeitos, quando são inseridos em suas rotinas com intencionalidade e funcionalidade. Metodologicamente, o estudo se utiliza de um relato de experiência de uma pedagoga, especialista em neuropsicopedagogia¹¹, que atua no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista em um ambiente não-escolar, buscando descrever como a tecnologia assistiva contribui nas intervenções junto a essas crianças, num trabalho integralizado e contínuo entre a profissional e as famílias delas.

O texto está organizado em duas seções, além das considerações finais. A primeira seção descreve a história das crianças com TEA, partindo dos primeiros sinais evidenciados pela família até chegar ao diagnóstico e tratamento; a segunda seção dialoga com as experiências da neuropsicopedagoga, destacando a tecnologia assistiva, que proporciona a interação e a comunicação entre as crianças e a neuropsicopedagoga que os acompanham, e por último tece as considerações finais do estudo.

¹¹ A neuropsicopedagogia nasceu para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem com respaldo científico e como o cérebro aprende. Oferecendo a este processo metodologias coerentes com as necessidades de cada sujeito, buscando assim incluir todos nos processos de aprendizagem. O neuropsicopedagogo atua nos aspectos cognitivos: memória, linguagem, emoções, atenção, assim como ensinar e aprender.

CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de um relato de experiência, sobre a vivência de uma pedagoga especialista em neuropsicopedagogia clínica e institucional, acerca das suas práticas pedagógicas com uso da tecnologia assistiva em um ambiente pedagógico não-escolar.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Para Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem. Enquanto o relato de experiência tem a finalidade de descrever a vivência que pode contribuir para construção de conhecimento (GROLLMUS; TARRÊS, 2015; MARCONI; LAKATOS, 2013).

Para o construto do estudo foram utilizados os registros dos acompanhamentos terapêuticos da profissional por meio do diário de atendimentos e arquivos (fotos e vídeos). Trata-se de um recorte das atividades desenvolvidas pela profissional em um espaço não-escolar localizado em uma cidade do interior, no Estado do Rio Grande do Norte. As terapias, ora analisadas, acontecem com duas crianças do sexo masculino, com faixa etária de três e quatro anos de idades, diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autista, designados no texto em tela como nomes fictícios (Biel e Leon).

Essas crianças frequentam esse espaço não-escolar, por indicação médica (neuropediatra), no intuito de tratar as áreas que foram afetadas pelo transtorno. As sessões terapêuticas acontecem duas vezes por semana e tem uma hora de duração cada. Os atendimentos partem dos interesses da própria criança e, a partir destas, as sessões são estruturadas com o apoio da tecnologia assistiva.

DA DESCOBERTA AO DIAGNÓSTICO

Biel e o TEA: onde tudo começou...

Biel é uma criança de quatro anos idade que foi planejado e desejado por seus pais. Seu nascimento se deu por volta das quarenta semanas, através do parto cesariano, por opção da sua mãe que desejava fazer laqueadura. Durante seus primeiros meses de vida apresentou um desenvolvimento normal de um bebê, balbuciou com quatro meses, engatinhou aos seis meses e se arrastou aos nove meses. Segundo sua mãe ele era:

Um bebê muito esperto, que sorria, observava as coisas que estava ao seu entorno, fazia movimentos com os braços e pernas, brincava com suas mãozinhas, levando até a boca. Quando estava deitado de bruços no seu berço, conseguia rolar e ficava de barriga para cima, recebia os objetos quando entregávamos para ele segurar, olhava sempre quando chamávamos pelo seu nome. Comportou-se nos primeiros doze meses de vida como um bebê normal, sem nenhum problema. Era uma criança aos nossos olhos perfeita. (Registro da neuropsicopedagoga, no período da anamnese com a mãe, 2021).

A sua mãe relata, ainda, que, a partir dos onze meses Biel começou a andar e com um ano falou suas primeiras palavrinhas (mamãe, papai, lua e Duno – associado ao nome Júnior,

primo que a criança se relacionava com mais frequência). Por volta de dois anos e um mês, sua mãe percebe comportamentos atípicos (timidez e ausência da fala). Ao observar esses sinais na criança a mãe, atribuiu ao uso excessivo de tela:

Ao completar dois anos de idade Biel ganhou um tablet, da sua irmã mais velha e começou a utilizar com muita frequência. Então quando fez um curto período de dois anos e um mês, ele começou a ficar calado e retraído, não falava mais nada, nem as palavras (mamãe e papai) que eram as mais utilizadas no seu repertório, já que se comunicava com a gente. Começamos a associar que fosse devido ao uso do tablet em excesso que estava ocasionando esses comportamentos. Daí por diante, resolvemos tirar o tablet dele, porém não obtivemos uma resposta positiva, continuava sem falar e sem socializar. Em alguns momentos também pensamos que fosse devido a um problema familiar que tivemos e o deixou com trauma. (Registro da neuropsicopedagoga, no período da anamnese com a mãe, 2021).

A partir desses sinais, seus pais começaram a se preocupar e decidem procurar ajuda de um fonoaudiólogo e psicólogo para fazer uma avaliação inicial. Observa-se na fala da mãe que nos primeiros contatos dos profissionais com a criança foi descartado a possibilidade de características do TEA. Os profissionais falaram que não havia nenhum sinal de autismo no meu filho, era apenas uma fase que ele estava vivenciando e com o tempo seria revertida. (Registro da neuropsicopedagoga, no período da anamnese com a mãe, 2021).

Porém aos dois anos e nove meses, a criança passa a regredir (poda neural)¹². Suas habilidades (motora, visual e emocional) instauram comprometimentos. Segundo depoimento da mãe, ela percebia que seu filho estava diferente: Eu chamava pelo seu nome, porém não demonstrava nenhuma reação, não olhava, parecia que não estava ouvindo. Não procurava e nem pegava mais os brinquedos para brincar, com tudo ficava irritado, apresentando reações de agressividades. (Registro da neuropsicopedagoga, no período da anamnese com a mãe, 2021).

Ao se deparar com os novos comportamentos do filho, a genitora retorna aos profissionais (fonoaudiólogo e psicólogo), e eles os orientam a procurar um neuropediatra e para uma maior investigação, já que a criança só regredia e não evoluía. Então com três anos de idade a mãe a procura um neuropediatra e descobre de fato que seu filho tem TEA (nível 2 – moderado)¹³.

Sofremos muito com a chegada do diagnóstico, tínhamos medo, porque não saberíamos com seria a vida dele a partir desse transtorno. Não estávamos preparados para lidar e conviver com o TEA. (Registro da neuropsicopedagoga, no período da anamnese com a mãe, 2021).

Sanchez e Batista (2009) apontam que o diagnóstico é muito importante e gera atribuições na família, pois a mesma tem medo da nova realidade que está inserida.

Para essa família após confirmação do diagnóstico, também ocorreu o processo da não aceitação.

¹² Trata-se da eliminação dos neurônios e sinapses "desnecessárias" para a sobrevivência na infância. Este é um processo irreversível e pode acabar eliminando algumas memórias e aprendizagens. Por conta disso, as crianças autistas acabam tendo ainda mais dificuldades para manter tudo o que aprenderam, uma vez que a poda neural elimina parte disso.

¹³ O DSM-V, Associação Americana de Psiquiatria classifica o TEA em três níveis: Nível 1 (leve) – Pessoas no TEA com necessidade de pouco apoio; Nível 2 (moderado) – Pessoas no TEA com necessidade de apoio substancial. Estão classificados pessoas que apresentam déficit severos nas suas habilidades de comunicação social (verbal e não verbal); Nível 3 (severo) – Pessoas com necessidade de apoio muito substancial. Estão classificados no nível 3 pessoas com comprometimento muito grave na comunicação social verbal e não verbal e cujo comprometimento traz intenso prejuízo ou, até mesmo, impossibilita a ocorrência e a manutenção de interações sociais interpessoais.

Pra minha surpresa, eu nunca tinha ouvido falar no (TEA), nem sabia o que era. Então comecei a procurar na internet ajuda sobre o assunto. Cheguei até a comprar um curso online para saber um pouco sobre o que era autismo, pra vê se meu filho de fato tinha características de uma criança autista, já que tinha sido diagnosticado com o transtorno. Confesso que não queríamos aceitar que nosso filho tivesse esse transtorno e dizia entre nós: nosso filho não tem TEA, esse diagnóstico pode está errado. Porém a cada informação que encontrávamos sobre o autismo condizia com os sintomas presentes nele. Foi uma aceitação dolorosa, vivemos dias de luto, ficamos desesperados, tristes e angustiados, pois sonhávamos com uma criança perfeita, sem problemas, que pudesse ter uma vida normal como qualquer outra criança. Primeiro veio à fase do luto, para depois a aceitamos o diagnóstico do nosso filho. Daí então, partimos para busca do tratamento terapêutico, com intuito de ver o nosso Biel bem, o nosso Biel normal, com era antes, uma criança esperta e normal. (Registro da neuropsicopedagoga, no período da anamnese com a mãe, 2021).

Os pais vão se superando, e começam a criar expectativas mais positivas, independentemente da situação em que se encontra a criança. Eles já esperam que o filho se desenvolva, melhore, ou seja, normal. O desejo de cura é um constante anseio dos pais. (HOHER e WAGNER, 2006).

Conforme o parecer do neuropediatra a criança estava com as áreas da linguagem, cognição, motora e a socioemocional afetadas, então seria necessário suportes e acompanhamentos de outros profissionais, devido o nível do transtorno e comprometimentos que Biel apresentava.

Com três anos e quatro meses Biel iniciou seu tratamento com a (neuropsicopedagoga, psicóloga e fonoaudióloga), em decorrência de um quadro de comportamentos atípicos, nos primeiros anos de vida, no desenvolvimento motor, no cognitivo, na dificuldade em se comunicar, (não verbal), mudança de humor e irritabilidade.

Nas primeiras intervenções com a neuropsicopedagoga, a criança demonstrava pouco contato visual e nenhuma interação, sendo notórios certa diferença em relação às outras crianças, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e o caráter introvertido do seu comportamento. Ademais, com as intervenções o quadro clínico que a criança manifestava começou minimizar. De acordo com a mãe, as intervenções vêm sendo:

Uma luz nas nossas vidas. Tem surtido benefícios na vida do nosso filho, Os recursos utilizados nas intervenções tem proporcionado interação. Vale destacar que os recursos também tem nos ajudado na rotina, a dar continuidade em casa na estimulação. Eu sempre observo que a profissional (neuropsicopedagoga) trabalha com recursos que contempla a necessidade, e isso colabora com o seu desenvolvimento nas áreas que foram afetadas. Sem contar que hoje, ele consegue já executar alguns comandos e expressar emoção sem os estímulos, tais como: sorrir, guardar os brinquedos, ir ao banheiro, tirar a roupa e comer sem ajuda. Quanto aos aspectos cognitivos já identifica letras, números, formas geométricas e cores. Percebemos uma evolução boa em nosso filho. Não vou mentir, no início do tratamento duvidamos que ele não fosse se desenvolver, mas hoje vejo que foi importante iniciar o tratamento cedo, como buscar profissionais preparados para as terapias. Percebemos que as terapias desenvolvidas pela neuropsicopedagoga o ajudam bastante, ela sempre nos orienta com técnicas para trabalhar com ele além do espaço não-escolar. (Registro da neuropsicopedagoga, no período pós-avaliação, 2022).

Nota-se na fala da mãe o quanto o tratamento tem sido significativo na vida da criança, ficando evidenciado que as intervenções criam condições para que a criança se desenvolva, tenha sua autonomia e qualidade de vida desde cedo.

Nesse sentido, a intervenção precoce favorece os ganhos na comunicação, o funcionamento intelectual com a minimização dos sintomas do TEA (SCHMITZ, p.31, 2020).

Na história do Biel podemos observar o quanto é importante o profissional conhecer e entender qual a especificidade que a criança apresenta, diante ao diagnóstico para que possa elaborar terapias e/ou intervenções exitosa e contínua, que possa ser executado por todos, tanto pela profissional que acompanha a criança como pela família.

No decorrer da história da criança evidenciamos que os avanços foram visíveis e as intervenções promoveram avanços na aprendizagem, melhoras no processo de interação e diminuição nos comportamentos atípicos, como também a comunicação conjunta entre a profissional(neuropsicopedagoga) e a família, que promoveram uma integralização ao que era realizado no espaço não-escolar e em casa.

Leon e o TEA: onde tudo iniciou...

Leon é uma criança de três anos de idade, órfão de mãe, que teve seu diagnóstico fechado após a morte de sua genitora. Trata-se de uma criança desejada e planejada por seus pais, sendo o primeiro e único filho do casal. Nasceu em trinta e oito semanas, parto cesariano, devido a um problema de saúde que sua mãe apresentou no período gestacional aos sete meses. Apresentou aos seis meses de vida, seletividade alimentar, um dos sinais manifestado pelo TEA. A seletividade alimentar é caracterizada por um repertório alimentar altamente limitada e com alta resistência a inserção de novos alimentos. (MAGAGNIN, et Al, 2019).

Segundo, a responsável, sua avó e sua mãe começaram a oferecer algumas frutas (maça, banana e melancia) a ele, já que só tomava leite puro e sem açúcar, porém não aceitava, recusava sempre que elas tentavam introduzir. (Registro da neuropsicopedagoga, no período da anamnese com a tia, 2021).

No entendimento da família ele recusava, devido não ter acesso a outras opções alimentares que não continham açúcar, então, não se preocuparam com essa reação, enxergavam como algo normal que não traria nenhum prejuízo:

Quando o Leon demonstrou esse comportamento de seletividade alimentar, sua avó que era a pessoa que passava a maior parte do tempo, devido seus pais estarem trabalhando, não deu muita importância a esse sinal. Apenas comentava que achava que ele não iria gostar de comer frutas, porque sempre rejeitava. Então não se preocuparam, aceitava aquele comportamento como algo normal, e como ele ainda era um bebê de apenas seis meses, não iam forçar ele a comer algo que não estava aceitando. (Registro da neuropsicopedagoga, no período da anamnese com a tia, 2021).

Porém entre um e dois anos e meio de idade, foram surgindo outros sinais (medo excessivo, choro com frequência (principalmente se tivesse em ambientes com muitas pessoas), déficit de interação, hiperfoco em um tipo de brinquedo, sensibilidade a barulho, comunicação verbal limitada, estereotípias, e ecolalia). A partir desses novos comportamentos sua avó e seus tios (que conviviam com a criança diariamente) começam a perceber algo errado na conduta dele, e passam a levantar suspeita que o Leon não fosse uma criança “normal”, então orientam seus pais a procurar um neuropediatra:

Falamos com seus pais para levar ao neuropediatra, pois observávamos que Leon estava com atitudes que não correspondia a uma criança normal, e esse comportamento poderia acarretar seu desenvolvimento. Após o alerta, seus pais decidem ir ao neuropediatra. No primeiro contato com neuropediatra, segundo seus

pais foi descartada a possibilidade do autismo. Então quando ela a (mãe) faleceu, eu fiquei responsável por ele e me vi na necessidade de buscar uma maior investigação, já que os sintomas só aumentavam. Recorremos a uma equipe multidisciplinar composta por (fonoaudiólogo, neuropediatra e psicólogo). A partir das avaliações (coletivas) é que foi possível identificar e fechar o diagnóstico do Adrian, sendo o TEA (Nível 1- leve). Talvez se nós não tivéssemos procurado novamente ajuda, não teríamos descoberto e a criança até hoje estaria tendo prejuízos. (Registro da neuropsicopedagoga, no período da anamnese com a tia, 2021).

Vimos na fala da tia o quanto o olhar da família foi importante para descoberta do diagnóstico, ao identificar as alterações manifestadas na criança. Uma vez que poderiam ter levado em consideração o primeiro parecer médico, quando apontou que a criança não tinha nada, porém não se acomodaram, buscaram caminhos que levou a um possível diagnóstico. Para a família, a chegada do diagnóstico não causou o luto da não aceitação e nem turbulência, pelo contrário, trouxe mais cuidado e amor pela criança:

Quando o diagnóstico foi fechado, não apresentamos sofrimentos e nem reações adversas como: não aceitação e sofrimento. A descoberta só aumentou mais o nosso cuidado com ele. Não era porque ele tinha sido diagnosticado com o transtorno que iríamos deixar viver de qualquer jeito. Queríamos o melhor para seu desenvolvimento e acreditávamos que ele seria capaz de aprender e conquista seu espaço na sociedade como qualquer outra criança. (Registro da neuropsicopedagoga, no período da anamnese com a tia, 2021).

Na fala pode-se observar o quanto o cuidado familiar foi primordial para construção das bases de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Conforme Motta et al. (2003), os cuidados oferecidos pela família constituem estratégias que favorecem o desenvolvimento humano à medida que oferecem amor, afeto, proteção e segurança dentro de um espaço de inclusão e acolhimento. “Ao descobrir que Leon tinha o TEA, procuramos iniciar com certa urgência, o seu tratamento. Almejávamos o desenvolvimento das suas habilidades e autonomia, que ele conseguisse viver bem”. (Registro da neuropsicopedagoga, no período da anamnese, 2021).

Em decorrência do estado que se encontrava a criança, foi iniciado o tratamento, primeiro com fonoaudiólogo para trabalhar o déficit na linguagem e em seguida com neuropsicopedagoga para tratar os aspectos cognitivos (concentração, memória, atenção e emoções). A partir das intervenções é que foi possível perceber alguns comportamentos sendo minimizado na criança:

As intervenções têm contribuído muito no desenvolvimento do Leon. Observamos alguns comportamentos atípicos com menor frequência. Antes do tratamento ele tinha medo de tudo, qualquer barulho incomodava. Lembro que não podíamos nem frequentar outros lugares com ele, devido à presença das pessoas que causava choro. Mas com as sessões de terapias com a neuropsicopedagoga notamos que ele tem tido evoluções eficazes, como por exemplo: interação com outras crianças, expressão de necessidades sem estímulos, tais como (ir ao banheiro, tomar banho, beber água), aumento no vocabulário (consegue já falar frases, que antes tinha dificuldades) e desenvolvimento cognitivo. Sem contar que as intervenções tem nos dado suporte para continuamos a estimulação, devido tudo que aprendemos nas intervenções, reproduzimos em casa. (Registro da neuropsicopedagoga, no período pós- avaliação, 2022).

Evidencia-se, no relato em questão, que as intervenções são alinhadas ao convívio social da criança, uma vez que as ações da profissional corroboram para que a família possa dar

continuidade ao tratamento, quando reproduz as orientações e atividades em casa. Nesse sentido, quando as intervenções também acontecem de forma mútua profissional e família, evitar maiores agravamentos e comprometimento global na criança.

DESCREVENDO A EXPERIÊNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGA

As crianças com TEA apresentam dificuldade na aprendizagem, algumas delas necessitam de acompanhamentos de outros profissionais. Nesse sentido, o neuropsicopedagogo torna-se coadjuvante no processo do desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, fora da escola. Esse profissional realiza intervenções estruturadas que assessoram o processo de aprendizagem das crianças, sendo assim, possível, potencializar as habilidades cognitivas, linguísticas, emocionais e sociais, como também, proporcionar autonomia e qualidade de vida.

As intervenções neuropsicopedagógicas com as crianças citadas no relato teve início no ano de 2021. Essas crianças chegaram com um quadro clínico apresentando déficits na linguagem, cognição, socialização e comportamentos restritivos e repetitivos. Antes de iniciar as intervenções, o primeiro passo foi conhecer as características e personalidade de cada criança, para depois traçar um plano estratégico para as sessões de intervenções terapêuticas:

Nos primeiros contatos com os responsáveis, eu sempre procuro saber o perfil das crianças (gostos e interesses). A partir da anamnese, elaboro o Plano de Atendimento Individual (PAI¹⁴), onde insiro a história de vida, contexto familiar, rotina, os gostos, interesses, habilidades que a criança possui e quais devem ser estimuladas (de vida diária, sociais, motoras, linguagens e cognitivas), os conteúdos que serão trabalhados com a criança, os objetivos que pretendo alcançar em cada um deles, a metodologia (como fazer) e os recursos que irei utilizar. (Registro da neuropsicopedagoga, no diário dos atendimentos, 2022).

Prima-se no registro da profissional que as intervenções partam das necessidades e interesses da própria criança, respeitando suas singularidades, a partir destas, surgem às escolhas dos materiais e método que vão ser utilizados com cada indivíduo, já que tem características diferenciadas. Segundo a neuropsicopedagoga colaboradora desse relato:

Algumas crianças com TEA apresentam gostos por determinados brinquedos objetos e cores, principalmente aquelas (não verbal). Nesse sentido busco sempre trabalhar por meio do lúdico, com materiais concretos (brinquedos, jogos de encaixes, texturas, e entre outros) como também com a musicalização aplicada ao método ABA¹⁵. Esses recursos possibilitam vários benefícios na criança (aguçam a memória, melhoram a linguagem, despertam a imaginação, estimula à concentração, atenção, raciocínio lógico, instigam os sentimentos, como promove autonomia para vida diária). Observo, quando utilizo esses recursos nas intervenções, as crianças se interessam e interagem mais nas terapias, principalmente, quando a intervenção parte do brincar, do lúdico. Noto que se achegam de forma espontânea, sem precisarmos forçar. (Registro da neuropsicopedagoga, no diário dos atendimentos, 2022).

¹⁴ É um documento pelo qual planejamos e acompanhamos o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com necessidades, como TEA, TDAH, entre outros, levando em consideração as especificidades de cada um.

¹⁵ ABA é a abreviação para *Applied Behavior Analysis*, que é Análise do Comportamento Aplicada, em tradução livre para língua portuguesa. O método se baseia em uma aprendizagem que visa reforçar os bons comportamentos. Sendo assim, considera diversos princípios comportamentais. O método pode ser aplicado em pessoas diagnosticadas com autismo na infância, adolescência ou fase adulta.

Percebemos que a tecnologia assistiva, quando são inseridas nas intervenções, tornam ferramentas metodológicas e terapêuticas que abrem caminhos e possibilidades para as crianças com TEA se desenvolverem. Observa-se que a profissional, nas terapias, redireciona de forma lúdica as intervenções, isso faculta o interesse, aproximação e o envolvimento da criança com o ambiente, além de criar vínculos entre eles.

Dentre os meios de intervenções terapêuticas utilizadas pela neuropsicopedagoga nas terapias, destaca-se o brincar:

Sempre gosto de iniciar as intervenções terapêuticas através do brincar, devido permitir a criança interagir com o meio. Esse tipo de intervenção com brinquedos diminui os comportamentos atípicos e ajuda na regulação emocional durante as crises (de choro e irritabilidade) como, também, fortalece o processo de desenvolvimento. Nesse sentido, se a criança tem interesse e envolvimento apenas por único brinquedo, por exemplo, pode começar explorando todas as possibilidades de estímulos a partir dele e com o tempo pode ir fazendo a inserção de novos repertórios.

Na figura 1 a seguir, podemos visualizar os primeiros brinquedos que foram explorados pelas crianças nas intervenções terapêuticas. Segundo a neuropsicopedagoga esses brinquedos estimulou a interatividade como serviu de modelo para tranquilizar as crianças quando chegavam chorando e irritados.

Figura 1: Brinquedos – Sinuca das cores e caminhão blocos



Fonte: Fornecida pelo neuropsicopedagoga.

Para a neuropsicopedagoga o brincar não só permitiu o entretenimento, inicialmente, mas de forma intencional, levou as crianças a terem contato a novo aprendizado:

Quando iniciei as terapias com as crianças (Biel e Leon), eles não obedeciam a comandos e nem tinham o hábito de por os brinquedos nos lugares, deixava tudo jogado no chão. Então criei a estratégia de guardar os brinquedos fazendo a relação com os números, já que eles, também, tinham interesse por números. Toda vez que terminávamos de brincar, eu pegava os brinquedos e levava para o armário emitindo o som dos números (1, 2, 3, 4, 5...) e isso gerou nas crianças a ação do guardar, reforçamento positivo que trouxe novo aprendizado para a rotina deles. (Registro da neuropsicopedagoga, no diário de atendimentos, 2022).

Conforme Skinner (2009) é a relação da criança com o meio que molda seu comportamento. Ele vê a aprendizagem da criança através da aquisição concentrada em novos comportamentos que partem dos estímulos e respostas, portanto, essa se torna mecanizada. Observamos o quanto foi positivo o reforço do guardar, uma vez que gerou na criança aprendizagem e reflexo do meio onde ele estava inserido.

Depois dos brinquedos foram introduzidos nas intervenções os jogos de encaixes e os quebra-cabeças, com intuito de desenvolver a coordenação e motricidade fina, assim como a coordenação olho-mão das crianças. Para neuropsicopedagoga esses recursos foram fundamentais para trabalhar a atenção, concentração, e as competências visuais e espaciais das

crianças, como também o desenvolvimento motor. (Registro da neuropsicopedagoga, no diário dos atendimentos).

Evidencia-se que por meio das intervenções lúdicas, as crianças estabelecem conceitos, relações lógicas e, além de desenvolver vão se adaptando. Isso é bem claro nas figuras 2 e 3 a seguir, quando apresenta as crianças interagindo com os recursos sem o apoio da profissional.

Figura 2: Jogos de encaixes – cubo didático e torres



Fonte: Fornecida pelo neuropsicopedagoga.

Figura 3: Quebra- cabeças – meio de transporte e vogais



Fonte: Fornecida pelo neuropsicopedagoga.

Por último, a neuropsicopedagoga destaca como prática utilizada com as crianças com TEA, a intervenção musical. Para ela, esse recurso contribui para ampliar o repertório linguístico da criança, uma vez que a linguagem (verbal) pode desenvolver se houver o processo estimulação com o meio, em outras situações servem como suporte para acalmar as crianças quando estão em crises de choro:

Eu sempre utilizo o recurso da música para aumentar o repertório da linguagem das crianças e, principalmente, quando elas chegam com crise de choro. Como já conheço os gostos musicais de cada um, suas preferências, começo cantar num timbre baixo ou então ligo uma caixinha de som (que elas gostam). Logo em seguida eles começam a se acalmar, param de chorar, demonstram estarem aliviados e quando percebemos já estão interagindo da forma deles com a música e com o ambiente. (Registro da neuropsicopedagoga, no diário de atendimento, 2022).

No entender de Silva (2012), ao participar de uma experiência musical, a criança encontra-se diante de uma transformação de processos neurofisiológicos e psicológicos que possibilitam o desenvolvimento das áreas motora, perceptiva e cognitiva, ativando ao mesmo tempo processos afetivos e de socialização.

Nesse sentido, estudos demonstram que a música pode ser uma ferramenta de tratamento e de aprendizagem, além de ser uma forma de expressão e comunicação mais acessível aos indivíduos com esses transtornos (SANTOS, 2014, p. 269).

Observa-se que a música, enquanto instrumento de intervenção, repercute efeitos positivos na comunicação, no desenvolvimento sócio-afetivo e nas áreas emocionais, além de mobilizar processos cognitivos e controle de ações motoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No relato em questão foi possível evidenciar os benefícios que os recursos da tecnologia assistiva trouxeram para vida das crianças com TEA, tendo em vista que só foi possível o desenvolvimento desses sujeitos devido à descoberta do transtorno, que direcionaram as famílias a procurarem um tratamento precoce. Vimos a importância de o profissional conhecer a especificidade da criança, gostos e interesses, para poder, então, seguir com plano estratégico que viesse promover um tratamento adequado.

No decorrer do estudo observa-se como é primordial que as intervenções sejam estruturadas, planejadas e organizadas de forma lúdica para que possa ocorrer o interesse e o envolvimento das crianças com o meio. Constata-se nas experiências da neuropsicopedagoga que a criança com TEA pode aprender e se desenvolver quando o ambiente de aprendizagem é acessível a estimulação das habilidades e potencialidades do sujeito.

Evidencia-se, também, que a participação da família é fundamental e faz uma enorme diferença no desenvolvimento da criança com TEA, principalmente, quando busca tratamento, e, em seguida, proporciona a estimulação do que foi trabalhado nas intervenções em casa. Bem como, nos leva a refletir sobre a importância do cuidado com a criança que resulta em bons resultados.

Conclui-se, com esse estudo, que as experiências pedagógicas com auxílio da tecnologia assistiva, junto às crianças com transtorno do espectro autista, possibilitem que elas possam aprender e se desenvolver por meio desses recursos, desde que as mediações sejam adequadas às especificidades de cada sujeito, como também, ficou perceptível que quando o tratamento é precoce, a criança poderá ter uma qualidade de vida melhor, uma vez que reduzirá as severidades dos sintomas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CAPUTO, M., & Guimarães, M. (2003). **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/educacao-inclusiva/artigo/d5dfe8b6-b994-4ce2-8ac03be66f3ac>.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRA, NR, RANIERI, LP. O uso da tecnologia assistiva por professores de educação física. *Revista Eletrônica de Educação*. 2016; 10(3): 215-229.

GONÇALVES, Alinea D.'Ascensão et al. **Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo**. 2011. Dissertação de Mestrado.

GROLLMUS, Nicolás Schöngut.; TARRÈS, Joan Pujol. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, maio 2015.

HOHER, S. P. e WAGNER, A. D. L.: **A questão da formação a transmissão do diagnóstico e de orientações pais de crianças com necessidades especiais profissional**. *Estud. psicol.*

(Campinas), 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epc/v23n2/v23n2a02.pdf>. Acesso em 20 de out. 2022.

MAGAGNIN, T.; ZAVADIL, S.C.; NEVES, L. E. F. & DA SILVA RABELO, J. (2019). **Relato de Experiência: Intervenção Multiprofissional sobre Seletividade Alimentar no Transtorno do Espectro Autista**. ID on line. Revista de psicologia, 13(43), 114 – 127.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. Anais da VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Brasília, DF. 2022. 718 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MOTTA, M. G. C. et al. Família como unidade de desenvolvimento humano e saúde. **Ciências, Cuidado e Saúde**, Maringá, v.2, p.24-27, 2003.

SANCHEZ, F. I. A.; BAPTISTA, M. N. **Avaliação familiar, sintomatologia depressiva e eventos estressantes em mães de crianças autistas e assintomáticas**. Contextos Clínic.;

SANTOS, C. E. C. **Potencialidades e talentos: um estudo sobre as habilidades musicais em crianças com transtornos do espectro autista**. Anais do III Simpósio Brasileiro de Pós-Graduando em Música. UFRJ. 2014.

São Leopoldo , v. 2, n. 1, jun. 2009 . Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/saudeemfoco/article/view/719>. Acessado em 15 de out. de 2022.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, M.; MULICK, J. A. **Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas**. Psicologia Ciência e Profissão, 2009, 29 (1), 116- 131.

SILVA, C. C. R. D. **Música: um auxílio no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com a perturbação espectro do autismo**. (Master'r thesis). 2012.

SCHMIDT, Carlo. **A escolarização de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. In: seminário internacional” contributos da psicologia em contextos educativos**. Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2012, Minho (Portugal). **Anais. Minho:** [S.N.], 2012. p. 1-15. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/A_ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O_DE_PESSOAS_COM_TRANSTORNOS_GLOBAIS_DO_DESENVOLVIMENTO](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/A_ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O_DE_PESSOAS_COM_TRANSTORNOS_GLOBAIS_DO_DESENVOLVIMENTO.pdf). pdf Acesso em 18/10/2022.

SKINNER, B, F. **Verbal Behavior**, f. 246. 2015. 492p.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BREVE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO SISTEMA “S”

Thiago Fernando de Queiroz¹⁶
Brigida Lima Batista Félix¹⁷

RESUMO

O presente estudo aborda uma análise acerca da educação não formal, ou não curricular oficial, com o foco em instituições do sistema “S” (Sesi, Senai, Senat, Senac, Sesc), e descreve características desse modelo de ensino e sua importância no contexto educacional brasileiro. A produção deste texto foi requisito de uma atividade da disciplina Introdução à Pedagogia, componente curricular do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, com a finalidade de demonstrar que o profissional pedagogo pode atuar em diversos espaços, formais e não formais. Para alcançar o resultado esperado, foi utilizada a análise bibliográfica e documental na busca de especificidades dessa forma de educação, enfatizando possibilidades de atuação do profissional pedagogo nesse espaço. Autores como Gohn (2016), Marandino (et al, 2004), Machado, Santos, e Daitx (2020), e a Resolução CNE/CP 1/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia/ DCNCP, foram citados nesta abordagem qualitativa, que encontra valores educativos e pedagógicos nos papéis que um pedagogo pode exercer nos espaços não escolares, cada vez mais reconhecidos em ambientes acadêmicos. Feita a caracterização pedagógica de 5 (cinco), dentre as 9 (nove) instituições do Sistema “S”, apreende-se que, independente da natureza pública ou privada em que se constituem, os espaços educativos não formais são uma realidade educativa em ascensão. Pode-se constatar que o profissional pedagogo pode atuar em diversos campos, pois, de algum modo, todas as instituições sociais estão ligadas à demanda dos processos de aprendizagem, presentes no cotidiano do trabalho e da existência humana.

PALAVRAS-CHAVES: Educação não formal; Sistema “S”; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Em uma visão corrente, o curso de Pedagogia tem a finalidade de formar profissionais para atuarem em sala de aula e ensinar as competências designadas pelos currículos formais na perspectiva de atender aos requisitos da formação, conforme os documentos oficiais do sistema educacional. O curso de Pedagogia se enquadra na formação inicial, compreendida trajetória formação inicial não tem conseguido atender as demandas do novo tempo, pois os currículos dos cursos de licenciaturas não têm cumprido sua finalidade, apesar da ampliação da carga horária em relação à formação pedagógica, impostos por uma escola, bem como nos documentos formais estabelecidos pelos sistemas de educação. Todavia, este trabalho busca informar que o profissional pedagogo não atua somente em sala de aula no ensino regular, ele pode atuar nos espaços não formais, entre eles, o que iremos delinear neste trabalho que será a atuação do pedagogo em espaços do chamado Sistema “S”.

Irá ser apresentado que o Sistema “S” tem a finalidade de executar formação profissional, bem como atua na promoção do serviço social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Cada órgão específico do Sistema “S” tem uma finalidade específica e de forma sintetizada, será abordado cada competência e gerencia destas instituições com o foco no papel do pedagogo.

¹⁶ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN. Graduado em Direito pela Universidade Potiguar – UNP; e-mail: thiago-f-queiroz@hotmail.com

¹⁷ Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN; Doutora em Geografia pelo DINTER UFPE/UERN; E-mail: brigidalima@uern.br.

O Sistema "S" é composto por nove instituições, sendo elas o Serviço Social da Indústria - SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Social do Comércio - SESC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequena Empresa - SEBRAE, Serviço Social dos Transportes - SEST, Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes - SENAT, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP. Entretanto, o foco neste trabalho será abordar somente a atuação do profissional pedagogo no Sesi, Senai, Senat, Senac e Sesc.

Para alcançar os resultados desta pesquisa, foi apresentado relatos de uma vivência na disciplina do curso de pedagogia, também foi realizado uma revisão bibliográfica de autores que apresentam a atuação do pedagogo nos espaços não-formais, bem como a atuação nesta área no Sistema "S". A abordagem utilizada foi a qualitativa, visto que o dado deste trabalho visa apresentar uma prévia análise de como o profissional pedagogo pode atuar nos diversos espaços do Sistema "S".

Este trabalho acaba por ter relevância visto apresentar uma das áreas não-formais que o pedagogo pode atuar, pois, como é costumeiro no censo comum, pedagogo é só para está em sala de aula ou em direção de escola. Esse pensamento precisa-se aos poucos ser combatido, pois, o pedagogo é o profissional que pode atuar em diversas áreas, pelo simples fato de ter uma ensino voltado a uma didática de repassar o conhecimento e a compreensão de diversas metodologias de interação social.

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO SISTEMA "S"

Em estudos de teóricos e discussão em sala de aula na disciplina Introdução a Pedagogia no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, foi apresentado que o profissional pedagogo atua em espaços formais e não formais. De forma prévia, (2015, pág. 51) aborda sobre a importância da formação:

Defendemos que nossa atenção se volte para a formação inicial, com base em argumentos de duas ordens. Do ponto de vista político, as universidades deveriam investir vigorosamente na formação inicial de professores, como contraposição a uma política que investe cada vez mais no aparelhamento dos docentes por meio da imposição de pacotes de formação continuada.

Em uma visão popular, observa-se haver um estigma de que o profissional pedagogo só atua em sala de aula no ensino comum, porém, o pedagogo pode atuar em diversos campos, como empresas, ONG's e como será enfatizado, no Sistema "S". Para obter uma prévia compreensão do que vem a ser essas duas formas de atuação do pedagogo, vale citar Marandino et al (2004, Pág. 6) que aponta a diferenciação da educação:

formal e não formal em termos de planejamento curricular, afirmando que, na educação formal o currículo é elaborado "de cima para baixo", enquanto que na educação não formal este seria resultado de uma negociação ou ainda elaborado "de baixo para cima"; no caso da educação informal, não haveria currículo ou seria do tipo em "forma de diálogo".

A questão mencionada da elaboração dos currículos de cima para baixo significa que os currículos são elaborados pelos governos, no caso específico do Brasil quem tem essa finalidade é o Ministério da Educação (MEC), todavia, no ensino não formal, a elaboração dos currículos são estabelecidos pelo próprio órgão/instituição observando o que vem ser mais necessário para

a aprendizagem no contexto local. Sobre essa concepção, Glória Gohn (2016, pág. 60) expõe que:

A educação não formal não tem o caráter formal dos processos escolares, normatizados por instituições superiores oficiais e certificadoras de titularidades. Difere da educação formal porque esta última possui uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos. A educação não formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, pelo fato de não ter um currículo definido a priori, quanto a conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas.

Um exemplo que pode ser citado no ensino não formal é o promovido pelo SENAC na formação de profissionalização de alunos/clientes para atuarem no comércio e o SENAI que profissionaliza para a atuação nos serviços da indústria. Como as atuações profissionais avançam de acordo com as demandas e ofertas de cada tempo e momento, essas instituições por meio de seus profissionais pedagogos buscam estar antenadas às novidades, isso com o objetivo de fomentar o anseio de um ensino empreendedor.

Ao compreender o que vem a ser educação não formal, é importante enfatizar a atuação do profissional pedagogo nestas instituições. Além de atuar na promoção do ensino e formação, o pedagogo atua na gestão pedagógica e nas capacitações formativas em outras instituições, de acordo com suas especificidades de abrangência. Machado, Santos e Daitx (2020, Pág. 153) em suas concepções, dizem que:

O pedagogo é um profissional versátil capaz de atuar em diferentes contextos, uma vez que sua formação é bem abrangente. Embora tenham surgido novos cenários para a atuação do pedagogo, convivemos ainda muito pouco com a visão de uma Pedagogia inserida fora do ambiente escolar, pois a referência é a sala de aula, ou seja, a educação formal.

Porém, como observado, existem diversos campos que o profissional pedagogo pode atuar, pois, sua formação o prepara para desempenhar o papel de ser um formador constante em diversos setores na sociedade. Machado, Santos e Daitx (2020, Pág. 154) ainda esclarece isso ao dizer que:

percebe-se uma amplitude de suas dimensões, possibilitando ao pedagogo atuar em diversos tipos de instituições escolares ou não, por sua amplitude em competências, de uma forma geral, podendo ser um grande colaborador em questões que envolvam aprendizagem, relacionamento e desenvolvimento de competências, bem como em muitas outras funções, por ser um profissional extremamente multifuncional.

Em seguir essa afirmativa, onde o profissional pedagogo atua em diversos espaços, sendo um profissional multifuncional, o pedagogo que atua no Serviço Social da Indústria executa processo de gestão, de educação formal na promoção do ensino comum e na educação não formal nas ações culturais e das práticas de lazer. O SESI tem suas atuações ligados à indústria, ofertando esses serviços a trabalhadores e associados.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial também é da área industrial, tem seu foco em oferecer cursos de capacitação, especialização ou reciclagem, bem como assessoria especializada. O profissional pedagogo nesta instituição atua na área da gestão pedagógica, no ensino das disciplinas específicas de cada curso, realiza capacitações e auxilia nas assessorias nos setores de empresas ligadas à indústria.

O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes oferece cursos e aperfeiçoamento profissional para transportadores autônomos, bem como aos trabalhadores do setor de transporte. O profissional pedagogo atua nesta instituição como gestor e nas formações interligadas aos serviços de transporte.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial tem como finalidade promover formação profissional e capacitações para alunos/clientes desempenharem serviços de qualidade no setor de comércio, ainda mais, o SENAC dispõe de cursos de especializações, cursos técnicos, graduação e pós-graduação. O pedagogo nesta instituição tem a oportunidade de atuar em diversos setores dentro do SENAC, como nas demais instituições, pode exercer o cargo de gestão, gestão pedagógica, assessoria, docente e realizar capacitações.

Com o foco de oferece opções de cultura, esporte, saúde e lazer, o Serviço Social do Comércio desempenha atividades aos seus sócios. O profissional pedagogo pode atuar em alguns dos serviços de cultura, esporte, saúde e lazer, bem como exercer o cargo de gestão e de formação lúdica com crianças e adolescentes.

Para compreender o que diz o documento legal que possibilita o profissional pedagogo atuar nos espaços não formais, ou como é denominado na Resolução CNE/CP 1/2006, espaços não-escolares, vale citar o Art. 4, Parágrafo Único e inciso III:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Assim, fechamos a breve concepção da atuação dos profissionais pedagogos na educação não formal em principal nas instituições do Sistema “S”, demonstrando que o pedagogo tem uma diversidade de possibilidades de atuação, como nesta área social e educacional do SESI, SENAI, SENAT, SENAC e SESC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos ao concluir a pesquisa, que o pedagogo pode e deve está inserido em várias formas de educabilidade, tendo um papel importante na formação, sendo possível transitar e atuar nos espaços formais e não formais. Destacando o sistema “S” de educação não formal, assim, podemos concretizar que o profissional de pedagogia hoje atua em espaços diferentes e incomuns a salas de aulas formais.

Entendemos que a educação não formal do sistema “S” é de grande importância e pode sim ser levado em consideração em requisitos de formações, onde busca a profissionalização dos indivíduos e a introdução no campo de trabalho, como relatado o sistema “S” de educação não formal visa preparar essas pessoas para o mercado de trabalho, dando suporte e capacitando de forma teórica e práticas.

O pedagogo não deve limitar-se ao ensino formal em sala de aula, pois a educabilidade está em toda parte, o profissional de pedagogia, pode atuar de várias maneiras nesse processo de ensino, no caso do sistema “S”, o profissional pedagogo é responsável por auxiliar na formação profissional, e também na gestão e elaboração de práticas culturais, bem como ensino de disciplinas específicas.

Com isso concluímos que a pedagogia é uma área rica em educabilidade e ensino, podendo ser inserida de várias maneiras em nosso cotidiano, sendo responsável por formar cidadãos, seja em sala de aula formal ou não. A prática da pedagogia, visa abrir caminhos para que de uma forma mais eficaz os indivíduos tenham acesso a educação, que se adeque ao seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.**

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 37-55, 2015.

DA GLÓRIA GOHN, Maria. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 59-75, 2016.

MACHADO, Glaé Corrêa; DOS SANTOS, Andreia Mendes; DAITX, Tatiana Rodrigues. **Pedagogia Empresarial: desafios e possibilidades na atuação do SENAI. Pedagogia do Trabalho: a atuação do Pedagogo na Educação Profissional**, 2020.

MARANDINO, Martha et al. A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz. **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**, p. 37-45, 2004.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE CUIDADO E AUTOCUIDADO DOCENTE EM CLASSE HOSPITALAR

Lara Melyssa Varela Barreto¹⁸

Evânia Batista da Silva Macedo¹⁹

Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira²⁰

RESUMO

A carreira profissional docente, considerando sua atuação em diferentes níveis e espaços, é marcada por desafios e conflitos. De fato, muito tem se investido no conhecimento do professor, através dos incentivos as formações iniciais e/ou continuada, mas e quanto à sua saúde e bem estar laboral? Quando nos voltamos ao espaço das classes hospitalares, esses desafios se tornam mais latentes, devido as próprias especificidades do hospital. O professor exerce atos de cuidado ao educar, mas quem cuida desse professor quando necessário? Apresentaremos os resultados de pesquisa do PIBIC, intitulado “A profissão docente em destaque: experiências e trajetórias de formação *in loco*” (Edital nº 001/2021 - PROPEG/UERN). Assim, buscamos contribuir para políticas públicas e práticas de formação docente que atentem para uma educação ao longo da vida e em todos os aspectos e refletir acerca dos processos de formação (intelectual, profissional, humano). Nosso referencial teórico-metodológico tomou como base a abordagem da pesquisa (auto)biográfica em educação (DELORY-MOMBERGER, 2012; PASSEGGI, 2016; PASSEGGI, NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016), entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002), a partir da compreensão do que são experiências (LARROSSA, 2002), a profissão docente (NÓVOA, 1999; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002), aprendizagem ao longo da vida e em todos aspectos da vida (ALHEIT, DAUSIEN, 2006) e a classe hospitalar e as especificidades que surgem nesse contexto de atuação (OLIVEIRA, 2019). Refletimos sobre as experiências de cuidado e autocuidado narradas pela professora atuante na classe hospitalar em Natal/RN, por meio da entrevista narrativa realizada via Google Meet. A partir dos resultados encontrados sobre experiências de cuidado e autocuidado docente, observamos que esses podem aparecer de duas formas: física e mental. Ainda concluímos que o professorado, em especial, os que atuam em contexto hospitalar, precisam lidar com diferentes demandas de enfrentamento *in loco*, no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes em tratamento de saúde, para exercer de forma efetiva sua atuação. Até quando eles necessitam de cuidados, o cuidado para com o outro sobressai a si mesmo. Esse cuidado docente aparece de forma a garantir o direito à educação para aqueles que, por motivos de adoecimento precisaram deixar suas escolas, seus colegas de sala e toda sua rotina.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências docentes. (Auto)cuidado. Classe Hospitalar. Narrativas autobiográficas.

INTRODUÇÃO

Diversos autores discutem sobre a formação de professores no sentido técnico e pedagógico, tanto no sentido da formação inicial quanto da continuada. Entretanto, Passeggi (2016) nos traz a perspectiva de ampliar essa concepção e perceber esse profissional como um sujeito pleno, um adulto em formação, que carrega consigo, experiências construídas durante

¹⁸ Estudante do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; e-mail: laramelyssa@alu.uern.br

¹⁹ Estudante do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; e-mail: evaniabatista@alu.uern.br

²⁰ Professora do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; e-mail: robertaceres@uern.br

suas vivências, tendo a possibilidade de refletir sobre elas e ressignificá-las em sua trajetória formativa.

Diante do contexto social em que vivemos atualmente, quando ainda buscamos superar a pandemia do Covid-19 e suas sequelas, passamos coletivamente por situações de adoecimentos mentais e físicos, essas questões também adentraram os âmbitos da docência, não somente nesse momento, mas instaurou em nós, inúmeras reflexões sobre cuidados e autocuidados docentes, mediante esse contexto atual. A profissão docente já é marcada por ser uma atuação que necessita de altos níveis de planejamento, concentração, reflexões, estudos e pesquisas, além de precisar lidar com os desafios que permeiam as relações sociais com os outros sujeitos que constituem seu ambiente de trabalho, como: a equipe gestora e coordenadora pedagógica, outros professores, os próprios estudantes, seus familiares e toda a comunidade escolar.

Pensar sobre a formação profissional do professor para além dos conhecimentos teóricos e metodológicos da educação, faz parte do processo de compreender que o sujeito é formado em diferentes aspectos, tempos e espaços ao longo da sua vida. Nos atentaremos ao que Peter Alheit e Bettina Dausien (2006) conceituam como aprendizagens informais, sendo essas as que acontecem sem a intencionalidade própria da aprendizagem.

O conceito de Alheit e Dausien (2006) *lifewide learning* contempla essas aprendizagens que surgem a partir das experiências e vivências, pensando em uma perspectiva de aprendizagens ao longo da vida, permanente, indo além do quantitativo temporal, mas pensando na qualidade do que se experiencia. Acreditamos que, rompendo com paradigmas de uma formação restritamente tecnicista e metodológica de professores, os momentos de trocas entre os pares, as partilhas de saberes e experiências, a escuta sensível a quem, de fato, vivencia essa realidade cotidianamente, se constitui uma possibilidade de formação docente continuada e (com)partilhada, em que aprendemos e ensinamos na partilha de experiências e conhecimentos comuns.

O professor exerce atos de cuidado ao educar, cuidado com o outro, com o social, com o político, com a sociedade em geral. Mas quem cuida desse professor quando necessário? Quais políticas têm sido desenvolvidas por parte do poder público para cuidar desses profissionais? Como a sociedade tem interpretado as dimensões inerentes ao papel docente? Além disso, quais as medidas que os profissionais têm recorrido como forma de cuidado e autocuidado físico e mental?

Corpo e mente são elementos indissociáveis, ambos necessitam estar em condições boas de saúde para poderem desenvolver alguma atividade, seja ela profissional ou não. Esse cuidado e autocuidado pode se apresentar nessas duas perspectivas: física e mental. Quando se trata de professores, especialmente da atuação em classes hospitalares, esses aspectos podem aparecer de forma mais latente devido ao próprio contexto do adoecimento e do hospital, esse sendo um espaço de circulação de diversas doenças, um lugar permeado de dores, de tratamentos, de isolamento, de afastamento do que era considerado “saúde”, pois se estamos hospitalizados é porque não estamos bem. Aspectos que merecem destaque, pois constituem elementos essenciais para quem desenvolverá sua atuação profissional nesse contexto.

Buscamos contribuir para políticas públicas e práticas de formação docente que atentem para uma educação ao longo da vida, na dimensão do *lifewide learning* e na perspectiva da aprendizagem biográfica, que considera experiências vivenciadas por professores *in loco*, compreendendo que enquanto sujeitos da experiência, os docentes são capazes de narrar e refletir acerca de seus próprios processos de formação (intelectual, profissional, humano) que os conduziram ao ser, estar sendo e vir-a-ser professores nesses lugares de atuação profissional. As narrativas constituem dispositivos para revelar aprendizagens para a formação docente,

numa perspectiva crítica e reflexiva, atentando aos dilemas cotidianos do exercício da profissão docente em diferentes contextos sociais.

Sendo assim, objetivamos investigar experiências e trajetórias formativas de atuação e desenvolvimento profissional docente in loco, apresentando resultados da pesquisa, no contexto hospitalar; identificando experiências formativas de cuidado e autocuidado profissional docente; refletindo sobre a formação docente, considerando a integralidade do sujeito que se forma com suas próprias experiências.

PROBLEMATIZAÇÃO

A carreira profissional docente, considerando sua atuação em diferentes níveis e espaços, é marcada por desafios e conflitos. Ao pensar em toda trajetória da educação, podemos identificar constantes lutas pela valorização, reconhecimento, melhores condições de trabalho, aspectos que se fazem extremamente importantes para a atuação profissional docente com qualidade. Segundo estudos de Carlotto (2011), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) reconhece a profissão docente sendo uma das mais estressantes, com fortes tendências a levar até mesmo à Síndrome de Burnout.

Essa classificação não se limita às fronteiras internacionais, a educação no Brasil vem se mostrando durante décadas como um campo de interesses e conflitos, consequentemente, esses chegam a impactar de alguma forma a atuação do professor, refletindo em salários baixos, currículos normativos que apagam a autonomia nas práticas pedagógicas, longas cargas horárias de trabalho.

Não só tratando-se de adoecimento mental, ainda há riscos que podem afetar a saúde física do professor, devido à própria dinâmica da atuação docente. Podemos citar esses aspectos como: a carga horária de trabalho que faz o profissional passar muitas horas nas salas de aulas, esses pequenos espaços com grande número de alunos por turma, o professor passa muito tempo em pé e usando sua voz, na maioria das vezes, em tom alto. Todas essas conjecturas, podem levar o professor a acumular problemas na coluna, na garganta e até mesmo na audição por estar constantemente exposto a barulhos e gritarias.

Das diversas áreas em que esse profissional docente poderá atuar, nos chama atenção o contexto hospitalar, nas classes hospitalares. O professor de classe hospitalar assume uma missão para além do ensino-aprendizagem, se faz como um agente que pode proporcionar momentos diferentes na rotina daquelas pessoas, que a todo momento tem seu espaço tomado por enfermeiros, médicos, que chegam até elas para aplicar os medicamentos e realizar algum exame, que necessitam de técnicas invasivas que geram estresse e a longo prazo interferem no desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, o profissional docente tem o poder de resgatar a autoestima dessas crianças e adolescentes, desfocando da doença e valorizando o sujeito a partir de sua subjetividade.

Acreditamos que riscos à adoecimentos nesse contexto de atuação profissional podem aparecer de maneira mais explícita, devido ao próprio contexto do hospital ser um lugar onde se é permeado de doenças físicas, mentais e emocionais.

Pensar nas condições e medidas de cuidado e autocuidado docente surge a partir de uma valorização para com a categoria, e a ideia de que isso implicará na qualidade da educação que temos oferecido a nossos estudantes, uma vez que a profissão do professor se faz na maioria das vezes pelo sentido do educar, pelo sentido de transformar e contribuir com a vida do outro. Como poderá haver esse sentido quando o profissional está em adoecimento, seja físico, mental ou emocional?

REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa pesquisa parte da abordagem da pesquisa (auto)biográfica em educação, campos de estudos que fundamentam nossa opção por investigar experiências narradas por professoras de classes hospitalares. Primeiramente, devemos retomar o conceito de experiências, que aqui compreendemos a partir do que Larrosa (2002, p. 21) sugere: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” Dessa forma, a professora trouxe em sua narrativa algo que realmente a tocou de alguma forma durante suas vivências e atribuiu algum sentido, tornando parte de sua bagagem de aprendizagem.

Delory-Momberger (2012) explica que a *atividade biográfica*, não se caracteriza somente no ato de narrar, mas tem seu início nas ações que antecedem a própria narrativa, como os processos internos de lembrar, selecionar o que seria relevante trazer na sua história.

Dessa forma, acreditamos que durante o processo de desenvolvimento da narrativa, a professora embarca em um processo interativo consigo mesma, selecionando as experiências, constituindo memórias, buscando explicações sobre o que as aconteceram e ressignificando os sentidos. Por essa compreensão da *atividade biográfica*, o participante se faz como agente pesquisadora na investigação também.

Embora faça parte das necessidades humanas o ato de narrar, desenvolver uma narrativa pode ser mais complexo do que imaginamos. Para o desafio da biografização, o sujeito precisa criar uma história sobre si, como sugere Passeggi (2016) ele será o autor, ator e agente social da sua narrativa. Ao mesmo tempo em que produz a história sobre si, ele atua nela, podendo surgir de diversas formas, como: o herói, a vítima, o vilão, e também se faz como agente de sua própria narrativa, com capacidade de agir sobre suas experiências.

Nessa perspectiva, nos debruçamos sobre a formação docente, primeiramente da forma mais ampla da profissão, após isso traremos alguns apontamentos específicos da atuação profissional docente no contexto hospitalar. Assim como a educação em um todo, o professor passa por constantes transformações que são influenciadas pelo contexto que representa a sociedade que temos.

Para pensar na identidade profissional e pessoal do professor na atualidade, é preciso recapitular as questões históricas que marcaram essa trajetória, desde os processos de profissionalização às concepções do que é ser professor e as atribuições e função social desse profissional. Por ter surgido a partir de uma necessidade religiosa de catequização, o primeiro corpo de saberes docentes, foi muito voltado para a própria religiosidade e visto mais como conjunto de técnicas influenciados por crenças e atitudes morais. Após esse período dos séculos XVII e XVIII, a educação passa a ser regida pelo Estado. Sendo assim, para ser professor era necessário aperfeiçoamento das técnicas pedagógicas, o que marca uma virada na compreensão desse profissional docente, que antes era visto como uma carreira profissional voltada às habilidades vocacionais.

O processo de reconhecimento profissional e a determinação dos saberes específicos para a prática docente ocorreu devido a um processo de profissionalização, no ano de 1980. Sabendo que para exercer a docência antes disso, era necessário apenas saber ler, escrever e contar. Antônio Nóvoa cita que “Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens.” (NÓVOA, 1999, p. 6).

O fato de por um longo período não ter se estabelecido quais eram os saberes necessários para ser professor, permitiu que o senso comum adentrasse ao ensino. Se faz necessário reafirmar que existem diferentes saberes que formam um professor, além da formação acadêmica. A formação específica e especializada para atuação profissional aparece como

reconhecimento e valorização da categoria. Contudo, Pimenta (1999) indica que a formação inicial oferecida não consegue dar conta das práticas das ações sociais do cotidiano da escola, se restringe a uma formação mais burocrática, voltada somente ao pedagógico. A formação por parte das instituições, que vem a partir de uma hierarquia dos poderes que regem a educação, acontece de forma fragmentada, muitas vezes, desconexa com as necessidades dos professores.

Para ser professor é preciso uma rede de saberes, que possam contemplar os diversos aspectos que estão presentes no contato com os alunos. Tardif (2002) propõe que essa rede de saberes é formada pelos saberes pessoais, saberes da formação escolar, saberes da formação profissional, saberes dos livros didáticos e os saberes que surgem a partir de suas experiências de profissão. Dessa forma, compreendemos que não há um saber subalterno a outro,

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e proveniente de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p.6)

Pela fragmentação nas formações de professores, esses saberes se apresentam de formas paralelas, evidenciando os saberes pedagógicos e técnicos. Segundo Pimenta (1999, p. 24) “Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados”. Os saberes adquiridos a partir das experiências, sendo esse nosso objeto de estudo, estão sempre em desvalorização e situação de não reconhecimento e validação. São as aprendizagens que Alheit e Dausien (2006) colocam como “*lifewide learning*”. Estamos a todo tempo aprendendo algo que, nem sempre, certificados não são capazes de validar.

Quando se trata das classes hospitalares, elas surgem como a garantia da efetivação de um direito, o direito à educação, que de acordo com a Constituição Federal 1988, é um direito para todos e deve ser uma obrigação do Estado oferecer meios para atender à população. Entretanto, há diversos fatores que podem trazer obstáculos para esse processo de escolarização e aprendizagem, que levam os estudantes à situação de evasão escolar. Um desses obstáculos podem ser as situações de adoecimento das crianças e adolescentes.

Compreende-se a classe hospitalar como um serviço que integra a modalidade da Educação Especial, pois esse público necessita de um acompanhamento e ensino especializado para atender suas necessidades. Aqueles que estão em processo de adoecimento, podem estar no hospital por um tempo mais longo ou de curta duração, mas a sua rotina muda por completo e o professor precisa conseguir dar conta das especificidades do hospital. É um direito dessas pessoas manterem uma relação com os currículos que ordenam as escolas, as professoras então fazem essa integração do hospital com as escolas.

O acompanhamento pedagógico nesse contexto pode acontecer de duas formas: a classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar. Para as classes hospitalares, deve-se haver salas especialmente destinadas às atividades, podendo acontecer na enfermaria, no leito ou nos quartos de isolamento. As salas precisam seguir todas as orientações sanitárias para que os alunos tenham contato de forma segura com os materiais. Já para o atendimento pedagógico domiciliar, o ambiente familiar deve sofrer algumas adaptações de acordo com as necessidades das crianças ou adolescentes, como: mesas adaptadas, espaço amplo para deslocamento de cadeira de rodas e entre outros.

Sobre a formação profissional, o Ministério da Educação (2002) afirma que

O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas

decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. (BRASIL, 2002, p.22).

O documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações” (BRASIL, 2002), norteia acerca da formação dita mais técnica e metodológica para atuação nas classes hospitalares, entretanto, nos atentaremos ao que ele propõe sobre a noção das características clínicas e afetivas. Clínicas, pensando nos cuidados necessários que as professoras devem ter com usos de Equipamento de proteção individual (EPI). Esses acessórios são indispensáveis tanto para o cuidado de si, como para o cuidado com o outro, que se tratando dos alunos de classes hospitalares, já estão enfrentando alguma doença. E a questão comportamental, pois o professor precisa ter uma clareza sobre como agir dentro de um hospital, em leitos de UTI e outros espaços desse ambiente. Quando pensamos sobre as noções de características afetivas, reconhecemos a fragilidade dos sujeitos que ocupam aquele espaço, seja os próprios doentes e/ou seus familiares, é preciso construir um “tato pedagógico”, como sugere Oliveira (2019) a *empatia pedagógica* e a *alteridade bio.psyco.social*.

Sobre a noção de empatia pedagógica, proposta por Oliveira (2019), compreendemos como conceito que ultrapassa a ideia de “se colocar no lugar do outro”. A empatia pedagógica se apresenta nos saberes fazeres das professoras para levar o ensino-aprendizagem aos seus alunos nas possibilidades em que se encontram, essa empatia possibilita a curiosidade epistemológica, a sensibilidade de enxergar o outro e perceber suas necessidades. Sobre a alteridade bio.psyco.social compreende-se os três aspectos que envolve o indivíduo em adoecimento: o biológico, o emocional e o social, considerando o isolamento desse. A alteridade aqui surge com O outro, aquele que é distinto, diferente do Eu.

O sujeito pessoal e profissional é indissociável, não há separação do que marca a vida pessoal de alguém para o que marca o profissional. Sendo assim, o que impacta a nossa vida pessoal vem impactar nossa atuação enquanto professores também. Tardif (2002, p.56-57) afirma “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.”

Portanto torna-se importante pensar nos cuidados com esse professor, sendo esse de forma integral: corpo e mente, carregado de emoções e sentimentos. As medidas de cuidado e autocuidado surgem também na perspectiva de valorização profissional, assim como a questão da formação. Esses fatores provenientes dos desafios da profissão podem levar à desistência e abandono da carreira, e quando não há o abandono, pode-se perder a habilidade e o gosto de ensinar.

Convivemos em uma sociedade em que não se pode falar sobre nossas fragilidades e vulnerabilidades, principalmente quando essas estão relacionadas à nossa mente e nossas emoções. Aprendemos desde criança que devemos reprimir e esconder o que nos afeta. Com o professor não é diferente, principalmente pela posição que ocupa, “herói”, “aquele que sabe tudo”, assim, nos propomos a romper com essa perspectiva de que o professor é um ser superior, discutindo como esse pode ser afetado.

METODOLOGIA

A partir da nossa compreensão em fazer pesquisa com o humano, buscando compreender o sujeito que se forma consigo, com o outro e com o meio, inserimo-nos no campo da pesquisa (auto)biográfica em educação, reconhecendo também que ambos, participante e pesquisador, se formam durante o processo. Nessa concepção Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 114) apontam “O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e

método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela.” Dessa forma, ao ter contato com a narrativa do outro, me formo enquanto pesquisadora e o outro tem a possibilidade de se formar com suas próprias experiências. Bem como explica Delory-Momberger (2012, p. 527):

A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo.

No que se refere os procedimentos metodológicos, eles se deram por meio da entrevista narrativa. “Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002, p.95), onde a participante da pesquisa também se caracteriza como sujeito ativo no processo de construção dos dados, pois compreendemos que ao narrar nossas experiências, temos a possibilidade de aprender e ressignificar nossas vivências, tornando esse um processo de autoconhecimento e conhecimento do mundo. Jovchelovitch e Bauer (2002, p.93) compreendem a entrevista narrativa da seguinte forma

A entrevista narrativa (daqui em diante, EN) tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado um “informante”) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. A técnica recebe seu nome da palavra latina narrare, relatar, contar uma história.

Além disso, o modelo da entrevista narrativa, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) se contrapõe ao modelo tradicional das entrevistas, numa dialética de pergunta e resposta, onde o entrevistador impõe de forma direta o que quer que o entrevistado responda. Para isso, a entrevista narrativa se organiza em quatro momentos, sendo esses: a preparação, onde o pesquisador entrará em contato com a temática por meio de estudos e investigações, nessa etapa ele criará a pergunta inicial e possíveis questionamentos para o diálogo; a segunda fase acontece já no contato com a participante e a mesma fará o início da narração central, de forma ainda desordenada, mas sem haver interrupções pelo pesquisador; na terceira fase, o diálogo pode ser guiado pelos questionamentos feitos previamente adaptados de forma que respeite a narrativa central do participante; na quarta e última fase, o gravador será desligado e então podem surgir perguntas mais relacionadas diretamente, como do tipo “por quê?”.

Para a pesquisa desenvolvida, contamos com a participação de uma professora de classe hospitalar do Hospital Universitário Onofre Lopes - HUOL/UFRN, Senadaht Oliveira. Entramos em contato com ela pelo WhatsApp, onde encaminhamos a Carta de Apresentação da estudante pesquisadora pela professora orientadora. A partir da carta de apresentação, a participante pôde conhecer nossos objetivos com a pesquisa e compreender sobre a temática que temos discutido. Rapidamente a proposta foi aceita e marcamos a entrevista narrativa, portanto apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que ela pudesse compreender os riscos e benefícios da pesquisa proposta, consentindo sua livre participação e assim, assinando o documento.

A entrevista narrativa aconteceu via Google Meet, devido às questões de deslocamentos e custos para esse fim. Ao receber a professora na sala, rapidamente fizemos uma introdução para contextualizar nossa conversa e perguntamos se poderíamos gravar em áudio o momento, que foi permitido por parte dela. A gravação foi feita pelo uso do celular e aplicativo de

gravador de voz, com intuito de ter a transcrição da narrativa para que pudéssemos fazer uma análise mais integral, posteriormente.

Seguindo a proposta da metodologia da Entrevista Narrativa, norteamos-nos pela seguinte pergunta geradora: “Quais cuidados você precisa ter para atuar como docente em classe hospitalar?” Quando a participante demonstrou sinal de conclusão da narrativa inicial, guiamos o diálogo a partir do que a docente trouxe em sua fala.

Antes de finalizar a entrevista, comunicamos que a gravação seria encerrada e perguntamos se ela gostaria de ser identificada por seu nome ou a partir de algum pseudônimo da sua vontade. A professora permitiu ser identificada. Imediatamente, após o final da conversa, partimos para as anotações das falas ditas depois de finalizar a gravação.

Com a gravação pronta, demos início ao processo de transcrição. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 106) defendem que “A transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material (...)”. A partir desse procedimento, iniciamos os estudos de análises e reflexões acerca do tema proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta da pesquisa demonstra sua relevância social ao evidenciar a preocupação com o professor em diferentes dimensões (pessoal, profissional, física, mental, emocional), no sentido do cuidado e autocuidado que ele precisa ter para sua efetiva atuação profissional, dessa forma promove reconhecimento e valorização da categoria, frente ao desenvolvimento social que o docente pode desenvolver com sua atuação. Buscamos ainda contribuir com a visão capaz de compreender esse profissional como sujeito integral, que não pode ser desassociado do sujeito que é no mundo da vida, o que nos foi possível conhecer, a partir da narrativa da professora de classe hospitalar que participou da investigação.

Na entrevista narrativa, a professora Senadaht destacou sua experiência no Hospital Universitário Onofre Lopes em Natal/RN, onde atua no momento, e trouxe brevemente experiências vivenciadas em outra classe hospitalar, na Policlínica da Liga Contra o Câncer, em Natal/RN. Os referidos hospitais possuem um público de pacientes diferentes, na Policlínica, as crianças e adolescentes estão em tratamentos oncológico, passando por sessões de quimioterapias e outras intervenções médicas, a professora nos traz que o cuidado, aqui partindo do uso de equipamentos de proteção individual (EPI's), como: jaleco, máscara, luvas e entre outros, está muito mais voltado para o público que é atendido, pois qualquer contato com vírus, bactéria e similar pode fragilizar a pessoa, conduzindo-a até à morte.

Oliveira (2019, p. 206) explica o conceito de “alteridade bio.psyco.social”, em que há o princípio da “implicação ética de pensar educação, a partir da consideração ao outro, mediante as experiências que tocam a vida do outro, encontra respaldo na responsabilidade e compromisso da educação para com crianças, jovens e adultos reais, concretos”. Esse cuidado com a educação direcionado ao outro, ao que toca o outro, também se mostra na classe do HUOL, onde os pacientes podem estar em diferentes quadros clínicos, crianças que precisam ficar internadas por mais tempo e outras que só estão em processo de aguardar o diagnóstico de alguma doença. Essa alteridade não parte de si, do professor, parte do professor que se forma junto da vivência com o outro.

Pensar experiências formativas de cuidado aos professores de classes hospitalares é necessariamente reconhecer que a formação deles é marcada pelas vidas das crianças e adolescentes que são acompanhadas pedagogicamente por eles. São os saberes que advém da/na prática e pelas experiências com as crianças e adolescentes que vão dando indicativos para guiar o professor, cotidianamente nesses lugares. O cuidado que emerge para o outro, nesse caso,

para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, parte do princípio social de garantir o direito à educação de qualidade para todos, e esse direito está atrelado a outros direitos sociais, como o direito à saúde.

Em outro momento, a docente narra a experiência com uma colega de trabalho. Havia uma adolescente internada, mas que já estava se recuperando e todos estavam animados com a situação e planejando o processo de retorno dela com a escola de origem. Porém, a adolescente faleceu inesperadamente, e outra professora estava afastada do trabalho por motivos de adoecimento. Então, o grupo decidiu não contar de imediato o que havia acontecido, como uma forma de cuidar dessa outra também. A experiência demonstra o cuidado entre os pares.

No que se refere ao autocuidado, direcionado à própria saúde mental e habilidade de lidar com as emoções, a professora demonstra a necessidade que sente em procurar meios para lhe auxiliar. Refletindo não só sobre si, mas a necessidade das parceiras de trabalho também. Em sua narrativa, trouxe uma experiência em conjunto a partir de um Grupo Vivencial, todas tinham a possibilidade de falar sobre suas angústias, havia a mediação por uma profissional da área da psicologia. Atualmente, não há mais os momentos com o grupo vivencial, então esses se restringem apenas à troca com os outros, com aqueles que atuam no mesmo espaço, sendo nesse caso, professoras e psicólogas que compartilham o mesmo espaço da classe hospitalar do HUOL, buscando mutuamente ajudar a ressignificar suas experiências in loco.

Ampliamos nossa discussão para tratar do que Oliveira (2019) conceitua acerca da empatia pedagógica, que invoca no professor o ato de investigar como sua prática, a sua função social, poderá chegar nesse outro. Essa compreensão nos leva a pensar sobre a formação do sujeito integralmente, sem fragmentar o pessoal do profissional.

Se não há fragmentação desse sujeito, é preciso pensar nele como um todo. Alguém suscetível a riscos, a emoções, a angústias, que necessita cuidar de outras pessoas, mas que também demanda de cuidados para si e para seus pares. É preciso reconhecer as especificidades da docência em contexto hospitalar, mas é preciso também amparar e acolher esses sujeitos que emanam dessa prática profissional, para que possam ter condições de desenvolver sua função social com qualidade e dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados encontrados sobre experiências de cuidado e autocuidado docente, concluímos que o professorado, em especial, os que atuam em contexto hospitalar, precisam lidar com diferentes demandas de enfrentamento in loco, no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes em tratamento de saúde, para exercer de forma efetiva sua atuação. Até quando eles necessitam de cuidados, o cuidado para com o outro sobressai a si mesmo. Esse cuidado docente aparece de forma a garantir o direito à educação para aqueles que, por motivos de adoecimento precisaram deixar suas escolas, seus colegas de sala e toda sua rotina. Dessa forma, compreendemos que o cuidado docente pode estar vinculado às concepções de Oliveira (2019) sobre alteridade bio.psyco.social e empatia pedagógica.

Além disso, observamos que há uma necessidade dos profissionais em ressignificar os momentos de dores vivenciados no espaço de trabalho, seja por meio de partilhas entre os pares ou até mesmo recorrer a um profissional qualificado para a escuta. Isso nos mostra a falta que o Grupo Vivencial deixou na equipe e o quanto ainda é preciso voltar-se para esses profissionais, olhar para as necessidades, cuidar das condições de saúde para assim valorizar o trabalho deles.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. **Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Out-Dez 2011, Vol. 27 n. 4, pp.403-410.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**; v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In:* BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor.** Organização de: Antônio Nóvoa. Apoio editorial: Manuel Figueiredo Ferreira. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto Editora, LDA. – 1999.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Experiências pedagógicas em classe hospitalar: por uma formação docente especializada.** 2019. 296f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico.** Revista Roteiro. Joaçaba, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016, p. 67-86.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza & OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, (33), 111-125, 2016.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo, Cortez, p.15-34. 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O MÉTODO DENVER NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM O ESPECTRO AUTISTA

Amanda Richely Gomes da Silva²¹

Alex Carlos Gadelha²²

RESUMO

O presente artigo apresenta e discute como o método de intervenção Denver contribui para o trabalho pedagógico com crianças autistas. A pesquisa é de caráter qualitativo e explora bibliografias específicas ao tema, explorando como recurso de escuta um questionário de perguntas abertas para apreensão de experiências do sujeito investigado. Por meio de autores como Rogers, Dawson (2010) e Fonseca (2015) descreve compreensões e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando-se o processo de desenvolvimento de uma criança autista por meio da aplicação do método de intervenção Denver, além de identificar recursos didáticos utilizados no trabalho pedagógico com crianças TEA. As possibilidades de ensino a partir da aplicação deste método no trabalho docente são pensadas considerando falas de uma pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que atua há cerca de dois anos com o método Denver em crianças autistas na cidade de Apodi, Rio Grande do Norte. Os resultados apontam a pertinência do método no ensino da criança com este transtorno, além de evidenciar sua contribuição com recursos didáticos pertinentes a formação e a prática profissional do pedagogo em seus diferentes espaços de atuação.

PALAVRAS-CHAVE: transtorno do espectro autista; método Denver; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Diante manifestações comuns à realidade de pessoas que vivem a condição autista de neurodesenvolvimento (CID-10, 1993), muitas dúvidas surgem de forma recorrente: Qual a origem desse transtorno? Todos apresentam os mesmos sintomas? Existe tratamento? Quando consideramos esse transtorno na perspectiva da educação infantil, podemos observar que em muitos casos não há assistência adequada para o desenvolvimento da criança. É comum famílias que recebem o diagnóstico ficarem apreensivas ao que pode acontecer com sua criança. Embora seja um assunto bastante discutido, ainda existem muitos temores que envolvem a inclusão destas crianças em atividades sociais próprias a cada etapa de seu desenvolvimento cognitivo e social.

A pedagogia em diálogo com a psicologia, apresenta elementos e recursos que podem contribuir para o amadurecimento das denominadas crianças atípicas. As teorias e métodos de ensino e aprendizagem voltados e pensados para educação inclusiva, buscam não somente a compreensão, mas também meios de estímulo da inteligência, da afetividade e da sociabilidade, mediante um diagnóstico final emitido por profissionais de diferentes áreas, com competência para contribuir no desenvolvimento humano da criança. Nesse sentido, Mendonça (2015, s/n), considera a educação especial tanto uma modalidade quanto um ramo da educação:

A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física,

²¹ Discente- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Graduanda em Pedagogia- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: amandariche99@gmail.com.

²² Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Graduado em Pedagogia, Bacharel em Ciências Sociais, Mestre em Educação. Orientador do trabalho. E-mail: alexgadelha@uern.br.

sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Ela é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. (MENDONÇA, 2015, s/n).

O autor destaca aspectos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem escolar do aluno com deficiência, dentre eles está o currículo e a forma como ele é aplicada. Outro ponto é o da formação continuada do professor na educação inclusiva.

Após o entendimento do conceito, a questão que sustenta o processo de investigação aqui registrado é a de como o método de intervenção Denver contribui para a prática pedagógica no ensino da criança com o espectro autista? Por objetivo geral, buscamos compreender como o método de intervenção Denver favorece o trabalho pedagógico com crianças autistas. Para isso, apresentamos aspectos conceituais e práticos do transtorno do espectro autista; descrevemos o método e identificamos recursos didáticos utilizados no trabalho pedagógico com crianças autistas; assim como analisamos possibilidades de ensino do método Denver no trabalho docente de uma pedagoga com uma criança autista.

O trabalho tem como referenciais teóricos o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS), autores como Gaiato (2018), Rogers e Dawson (2014), Piaget (1964) e legislações específicas. Nesse sentido, constitui uma pesquisa bibliográfica, que para Marconi e Lakatos (1992), é entendida como um levantamento de importantes obras escritas que contribuem para a compreensão de uma temática. Estas leituras foram exploradas com a finalidade de buscar uma melhor compreensão sobre o método de intervenção Denver, as práticas pedagógicas dentro do método e suas contribuições para o desenvolvimento de uma criança autista.

Para a compreensão da temática, foi realizado a aplicação de um questionário com perguntas abertas a uma pedagoga que trabalha com o método em estudo. Marconi & Lakatos (1999, p. 100), definem esta ferramenta como um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Nesse instrumento, as perguntas abertas podem ampliar a espontaneidade das respostas do entrevistado, já que o mesmo o faz de maneira individual, sem interferência ou constrangimento que possa ser provocado pela presença do pesquisador.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: conceito e inclusão no trabalho pedagógico

Os estudos sobre o autismo iniciaram no ano de 1943, por meio do psiquiatra Leo Kanner, quando buscou compreender questões comportamentais de crianças que recebia em seu consultório. Nesse período, os questionamentos sobre como o espectro surgia e se desenvolvia eram incógnitas pois, à época, havia imprecisão diagnóstica, impedindo consequentemente o seu tratamento (KANNER, 1943). Somente no ano de 1952, ao ser elaborado o primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS), foi a palavra autismo utilizada, contudo, os sintomas descritos ainda estavam relacionados de modo restrito à esquizofrenia (GAIATO, 2018, p. 41).

Com o passar dos anos, o aprofundamento das pesquisas e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS-V, 2014) receberam atualizações e assim o autismo foi desassociado da esquizofrenia. No ano de 1980, foi inserido nas questões relacionadas a transtornos de desenvolvimento, considerando como sintomas: déficits no desenvolvimento da linguagem, ausência de interação social, interesses restritos e estereotipados, inflexibilidade em

relação as mudanças de rotina (GAIATO, 2018, p. 41). Hoje, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido segundo o DMS-V (2014) como uma condição que atinge o fator do neurodesenvolvimento e é classificado segundo níveis distintos, variando do leve ao severo.

Segundo Gaiato (2018, p. 41-42), os primeiros sinais do autismo aparecem ainda na primeira infância trazendo sintomas específicos do espectro. Segundo Gaiato, o DMS-V (2014), destaca um conjunto de terminologias que classifica os possíveis diagnósticos:

Em suas edições anteriores, o DMS trazia diagnósticos possíveis para os sintomas descritos anteriormente: Síndrome de Asperger, Autismo Infantil; Autismo Atípico; Transtorno Desintegrativo; e Síndrome de Rett. Eles faziam parte dos “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”. A partir da quinta edição, publicada em 2013, o DMS reuniu todos esses em uma única classificação diagnóstica possível: TEA ou PEA (Transtorno ou Perturbação do Espectro do Autismo) (GAIATO, 2018. P.41-42).

Segundo Kanner, em seu artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Transtorno Autismo de Contato Afetivo) de 1943, dentre as características de crianças autistas, elas apresentam um limite em relação a comunicação social, movimentos estereotipados, atraso de fala e dificuldades de compreensão da linguagem não verbal, porém podem apresentar uma inteligência significativa (KANNER, 1943).

Quando se avalia os fatores, o DMS (2014, p.57) explica que “idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido valproico, podem contribuir para o risco de transtorno do espectro autista”. No entanto, elementos genéticos e fisiológicos também podem incidir para o desenvolvimento do autismo.

Estimativas de herdabilidade para o transtorno do espectro autista variam de 37% até mais de 90%, com base em taxas de concordância entre gêmeos. Atualmente, até 15% dos casos de transtorno do espectro autista parecem estar associados a uma mutação genética conhecida, com diferentes variações no número de cópias de novo ou mutações de novo em genes específicos associados ao transtorno em diferentes famílias (DMS-5, 2014, p. 57).

Além disso, o manual (2014, p. 50) apresenta e detalha como se deve trabalhar com as crianças que apresenta algum dos níveis do autismo. É de conhecimento que aqueles que apresentam o nível 1 do autismo vão precisar de auxílio, mas de uma forma mais simples; os que apresentam o nível 2 do espectro já necessitam de um cuidado e avaliação mais precisa; e aqueles que estão no nível 3 do TEA, que é o nível considerado severo, precisa de acompanhamento integral (GAIATTO, 2018, p. 45-49).

A educação inclusiva, segundo Mendonça (2015, s/n), é composta por meios técnicos e humanos que agregam ao desenvolvimento do aluno. Em concordância com o MEC, Cunha (2018, p.26) afirma que é necessário que o currículo seja, de certa forma, a continuidade do cotidiano do aluno. E considerando o aluno TEA, ele já traz uma carga do seu dia a dia, que é a sua rotina. Com isso, o professor poderá mediar o currículo e a carga de saberes que a criança atípica traz à sala de aula. Nesse sentido, o professor é sujeito fundamental no desenvolvimento dos alunos, pois a partir de sua mediação e ensino os resultados podem ser positivos ou negativos.

Para Fonseca (2018, p.71), os jogos, a atividades lúdicas, a arte, o explorar da natureza e do ambiente em que se vive, trazem grandes contribuição para o desenvolvimento.

Desde os jogos e as atividades lúdicas à exploração da natureza, à expressão corporal, à arte, à música, à dança, ao desenho, à comunicação falada, à interação social etc. Os

seres humanos aprendem todas estas manifestações culturais com base na integridade das suas funções, hábitos ou habilidades cognitivas. (FONSECA, 2018, p. 71).

Trabalhar pedagogicamente esses conceitos e dinâmicas apresentadas, possibilita crianças TEA serem incluídas não só no âmbito escolar, mas também na sociedade como um todo, estimulando-as à autonomia, elemento essencial para uma vida cidadã.

O MODELO DENVER DE INTERVENÇÃO PRECOCE NO AUTISMO

Quando pensamos sobre o desenvolvimento de uma criança, independente ser atípica ou típica, a relação com o outro contribui de forma significativa. Sendo essa contribuição positiva ou não, os resultados aparecem de forma mediata ou a longo prazo. Fonseca (2018, p.95), ainda explica que a relação que o pedagogo constrói proporciona atos mentais cognitivos fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Por meio da mediatização pedagógica, quer relacional, quer funcional, o reeducador fornece e propicia, ao reeducando, os princípios cognitivos do ato mental, os processos atencionais, os processos perceptivos-analíticos, os processos mnésicos, os procedimentos de sequenciação espaço temporal e a antecipação e planificação prática que envolve a resolução terminal das tarefas (FONSECA, 2018, p. 95).

Para que ocorra uma intervenção significativa, é necessário com que seja construída uma relação de afetividade entre o pedagogo e seu aluno, e, por estarmos tratando sobre as crianças TEA, essa relação se torna ainda mais necessária para o seu amadurecimento.

Tendo a base no ABA, na década de 1980 as pesquisadoras e cientistas Sally Rogers e Geraldine Dawson desenvolveram um método que foi aplicado em alunos da pré-escola que tinha o diagnóstico espectro autista. O ESDM (Early Start Denver Model), Método de Intervenção Precoce Denver, consiste em uma intervenção que deve ser trabalhada nos primeiros anos da infância, que contribui significativamente no processo de aprendizagem da criança TEA (ROGERS & DAWSON, 2014, s/n).

Por se tratar de um método de intervenção precoce, o Denver tem suas características que acabam chamando atenção e se destacando pelos seus resultados. Segundo Rogers e Dawson (2014, s/n), o Denver vai trabalhar diretamente nas áreas de socialização e aprendizagem. Mediante o que já foi exposto, sabe-se que a criança TEA tem suas limitações mais acentuadas no que se refere a área comportamental.

O Modelo Denver tem como objetivo reduzir a gravidade dos sintomas do TEA, estimulando o desenvolvimento das crianças, tornando-as mais ativas e participantes no contexto social, corrigindo os atrasos ou desvios do desenvolvimento gerados pelo autismo (HULLE et al, 2019).

Rogers e Dawson (2014, s/n), explicam que existem áreas da criança TEA que necessitam ser desenvolvidas, como por exemplo, “comunicação receptiva e expressiva, competências sensoriais, competência de jogo, competências motoras finas, competência motora grossa e comportamento adaptativo”. As autoras ressaltam em seu livro a importância de se começar a intervenção nos primeiros anos da criança TEA, ou seja, entre 12 a 60 meses, no entanto, o diagnóstico do autismo pode acontecer tardiamente por motivos de acesso à informação e a questão econômica de algumas famílias.

Por meio de estudos realizados em relação ao Denver, os resultados da pesquisa mostraram que a diferença entre as crianças autistas que tem acesso a intervenção e as que não tem o acesso. Com base em Rogers e Dawson, Löhr (2014, s/n) explica que:

[...] os autores relatam estudos nos quais foi possível constatar que apesar da intervenção houve o declínio em algumas áreas do desenvolvimento das crianças com autismo, mas nas crianças sem intervenção o declínio foi duas vezes superior, ou seja, sem intervenção além de não progredir a criança pode estar regredindo cada vez mais. (LÖHR, 2014, s/n).

Existe algumas visões errôneas sobre a intervenção precoce, muitos acham que é algo instantâneo e mediado, porém é um processo de desenvolvimento das capacidades da criança TEA. Ora, Piaget (1973) já explicava que o processo de “desenvolvimento da criança implica numa série de estruturas construídas progressivamente”, ou seja, as etapas de crescimento devem ser parâmetro do desenvolvimento. Ele pensou em quatro estágios de desenvolvimento, sendo que dois deles, ocorrem nos primeiros meses de vida, o sensório-motor e o pré-operatório são dois estágios que abrangem as idades de 0 a 7 anos, os mesmos trabalham a questão da exploração do meio em que a criança está inserida, aspectos motores, simbolização, como também, a relação entre o objeto e o sujeito.

Rogers e Dawson (2014, s/n) detalham como o Denver é dividido e como ele vai contribuir para o desenvolvimento da criança TEA. As autoras explicam que o Denver se divide em cinco eixos. O primeiro eixo tem como objetivo, trabalhar as identificações dos indivíduos que fazem parte do seu convívio, neste eixo a criança vai desenvolver a sua percepção para as questões do seu próprio físico, como os traços físicos, corporais e os gestos, nesse trabalhar com base no eixo vai contribuir para que a criança tenha o domínio de direcionar os seus gostos e interesses. O segundo eixo do Denver, vai trabalhar especificamente no desenvolvimento das linguagens, sendo elas a contextual ou a social. O terceiro e o quarto eixo vão ter o foco nas questões dos jogos; no terceiro os jogos serão voltados para o desenvolvimento das atitudes da criança TEA para com o social, desenvolvendo assim, o compartilhar social e a reciprocidade; os jogos no quarto eixo vão ter o foco mais lúdico, fazendo com que a criança possa imaginar, desenvolvendo assim o lúdico. O último eixo, que é o quinto vai ter como objetivo trabalhar na redução das deficiências que a criança TEA possa apresentar, como por exemplo, as deficiências de linguagem, regras, as questões sociais, as adaptações e também as deficiências motoras.

Löhr (2016, s/n) especifica com base em Rogers e Dawson as faixas etárias de cada eixo, fazendo assim com que haja uma compreensão sobre como cada uma vai ser aplicada. “Os níveis de competência são divididos por faixa etária: Nível 1: 12-18 meses; Nível 2: 18-24 meses; Nível 3: 24-36 meses; Nível 4: 36-48 meses.” Os meses seguintes, o tratamento deve ter a continuidade com a abordagem ABA.

EXPERIÊNCIAS DE UMA PEDAGOGA COM O MÉTODO DENVER

O presente tópico apresenta a pedagoga colaboradora que contribuiu para a construção da pesquisa e o entendimento sobre o Denver. A escolha da pedagoga colaboradora desta pesquisa se deu através de sua atuação, experiência e conhecimento sobre o método de intervenção Denver. A mesma atua em uma instituição privada, onde acompanha e contribui para o desenvolvimento de uma criança TEA.

O questionário foi aplicado com a professora Yasmin Amorim Marinho da Silva, que atua com o método Denver na cidade de Apodi/RN, onde a mesma faz parte da equipe da clínica CLIAP. A pedagoga tem a sua formação realizada por meio da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Ela concluiu o curso de pedagogia no ano de 2017. Entendemos

que a matriz curricular do curso de pedagogia oferece amplo conhecimento a respeito da educação inclusiva, educação infantil e o desenvolvimento da criança.

A professora também tem histórico de atuação na educação infantil, pois trabalhou em uma instituição educacional privada na cidade de Apodi-RN. No que tange a formação continuada, possui um curso específico para a atuação com o método Denver. Tem sua atuação por meio de uma instituição privada, no entanto, a pedagoga faz o acompanhamento domiciliar com a criança TEA, aplicando os recursos necessários que o método Denver fornece para esse processo de desenvolvimento.

Analizamos respostas às questões pensadas a respeito da temática com o objetivo de trazer a compreensão sobre como se dá a prática do pedagogo no método Denver.

1. Como você conheceu o método Denver e como o define?

O Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM) trata de crianças de zero a cinco anos de idade, tem como base o ABA (Análise do Comportamento Aplicada) que faz uso de estratégias naturalistas, ou seja, a criança vai guiando todo processo de forma natural, a terapia vai acontecendo conforme o interesse da criança, no ambiente dela, que é a sua casa, usando seus próprios brinquedos e utilizando cada oportunidade para ensinar e estimular essa criança, isto é, a criança aprende brincando de forma lúdica e prazerosa para ela. As pesquisas mostram e comprovam que o modelo Denver é o método precoce mais eficaz no tratamento de crianças autistas pois é aplicado na fase em que está acontecendo a plasticidade cerebral (é a capacidade do cérebro em fazer alterações e se adaptar ao ambiente).

Fonte: Questionário elaborado pela autora.

As definições apresentadas pela pedagoga entram em concordância com o que as autoras Rogers e Dawson (2014, s/n) estabelecem sobre o método de intervenção Denver. O método busca utilizar dos espaços e recursos em que a criança TEA tem contato ou está inserida, e trabalha da forma com que a criança desenvolva as suas percepções.

Com base nas pesquisas já realizadas sobre o método Denver, o resultado das etapas realizadas no início da infância, mostram o quão eficaz e necessário esse método torna-se. A fala da pedagoga Yasmim entra em concordância com o que a autora Mayra Gaito também explica sobre o desenvolvimento do cérebro. A autora explica que o cérebro humano tem uma capacidade de remodelar e criar redes com base nos estímulos aplicados de forma certa, e que isso somente acontece devido a plasticidade cerebral. Os estímulos aplicados em momentos certos e com os objetivos adequados, trazem grandes contribuições pra o desenvolvimento da criança (GAIATO 2018, p. 75).

2. Em sua experiência com o método, como acontece o acolhimento da criança com autismo?

Desde o primeiro dia de terapia meus pacientes aceitaram muito bem minha presença, na primeira semana de Denver é necessário construir um vínculo com a criança, criar um laço com ela é muito importante, pois a criança deve olhar para o AT (atendente terapêutico) e ver alguém de confiança, assim a terapia vai fluindo naturalmente, por isso na primeira semana o AT (atendente terapêutico) é orientado a ser o "tio legal", fazer o que a criança quer e evitar dar demandas. Pode acontecer desse vínculo não ser construído, da criança não se adaptar ao AT (atendente terapêutico) ou o AT não se identificar com o caso daquela criança, nessa situação, a supervisora do caso orienta os pais a mudarem de AT (atendente terapêutico) e

encaminha o AT para outra criança. Passado o período para estabelecer vínculo, consigo conhecer um pouco meu paciente e identificar seus gostos e preferências, então o supervisor faz o plano de intervenção para ser executado. Quando chego na casa da criança cumprimento ela, posiciono o celular para gravação e já convido a criança para brincar. A terapia tem uma estrutura a ser seguida: brincar na mesinha, brincar sentado no chão e rotina sensorial social (que envolve brincar com bola, dançar, correr, pular, passar por obstáculos, etc.), não precisa acontecer nessa ordem, mas tem que ter essa estrutura, dou início com a criança escolhendo o brinquedo ou o jogo que quer brincar, ela também escolhe o local que quer brincar, se é sentada no chão ou na mesinha, quando ela senta eu me posiciono sentada em frente a ela, sempre devo ficar de frente para a criança, meu papel é ensinar as habilidades ainda não adquiridas no decorrer das brincadeiras, por isso é montado um plano intervenção, para o AT saber exatamente o que trabalhar com a criança, porém muitas vezes acontece da criança ter comportamentos inapropriados, por exemplo, pedir algo chorando ou chorar porque não queria guardar o brinquedo, quando essas situações acontecem, sou orientada a fazer a gestão de comportamento dessa criança, é necessário fazer a gestão do comportamento para que a criança aprenda o comportamento adequado, esse aprendizado ela vai levar por toda sua vida, fazer essa gestão não é fácil e não é simples, recebi um treinamento de uma das minhas supervisoras para conseguir realizar a gestão do comportamento quando necessário e ela sempre está à disposição para solucionar minhas dúvidas e ajudar ainda mais essa criança.

Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Na questão dos comportamentos que a criança desenvolve, vemos através da fala da pedagoga que o brincar estimula a criança a desenvolver a sua comunicação e amadurecê-la com o passar do processo de desenvolvimento. No que se refere ao comportamento, vemos através da fala de Yasmim que existe todo um processo que leva a criança ao entendimento das suas emoções e aos questionamentos sobre a sua atitude perante a situação.

O cuidado com esses estados em crianças típicas apresenta um cuidado e zelo para que o adulto possa conduzir da melhor forma, quando tratamos de uma criança autista, essa condução deve ser bem mais cautelosa e precisa para que a criança amadureça o seu entendimento sobre as suas sensações e sentimentos. Gaito (2018) explica que por meio das brincadeiras a criança vai ter a oportunidade de aprendizagem em todos os âmbitos da socialização, desde ao comportamento verbal até a motricidade. A autora complementa o seu pensamento afirmando que “sem a estimulação não existe uma criança com autismo que tenha um desempenho social adequado.”

Assim como na sala de aula, a professora precisa planejar as aulas, pensar nos recursos e suas aplicações, o EDSM também traz essa característica de planejamento, onde os profissionais vão se deter ao que se é necessário para o desenvolvimento da criança TEA.

3. Como acontece a construção do roteiro de trabalho pedagógico com o método Denver?

(...) o que precisa ser ensinado e melhorado, a supervisora também faz treinamento com o AT (atendente terapêutico) contendo orientações de gestão de comportamento, estruturação da terapia, como devemos abordar a criança, quantas palavras devemos falar e como deve ser o roteiro de intervenção. Tendo isto, a supervisora monta um plano de intervenção com objetivos a serem trabalhados, tanto

para montar esse plano como para a avaliar a criança, a supervisora usa o sistema do Instituto Farol, cadastra a família e o AT da criança nesse sistema, no portal de acesso da criança tem disponível todos os objetivos que serão trabalhados durante os anos de terapia Denver, esses objetivos são divididos em quatro níveis, o supervisor seleciona aqueles que devem ser trabalhados na idade em que a criança esta, a cada três meses de intervenção utilizando esse plano, a supervisora avalia a criança para ver o que já foi adquirido e o que precisa continuar ensinando e montando um novo plano, isso se repete ate a criança ter adquirido todas as habilidades e não apresentar mais atrasos em seu desenvolvimento.

(...) todos os dias quando encerra a terapia, faço uma coleta de dados no sistema, por exemplo, um dos objetivos é fazer a criança apontar para algum objeto, eu coloco no sistema quantas vezes a criança fez essa ação em todas as vezes que precisou; com essa coleta de dados o sistema calcula se o objetivo já foi adquirido. Assim como em sala de aula, o plano de intervenção ajuda o terapeuta a não se perder durante a seção, visto que a terapia domiciliar são três horas diárias.

Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Esse planejamento faz parte do que foi estabelecido e afirmado pelas autoras Rogers e Dawson (2014), as mesmas explicam que esse planejamento deve se basear no currículo do ESDM, onde estabelece um checklist de itens que contribuem para o desenvolvimento da criança que está recebendo a intervenção Denver.

O currículo ESDM está incorporado na checklist e descrição dos itens do currículo do ESDM. Esta checklist lista competências específicas sequenciadas pelo desenvolvimento de domínios que incluem comunicação receptiva, comunicação expressiva, atenção conjunta, imitação, competências sociais, competências de jogo, competências cognitivas, motricidade fina, motricidade grossa e competências de autocuidado. No início da intervenção, os níveis de competências atuais da criança são avaliados com a checklist do ESDM, os objetivos de aprendizagem são então definidos para a criança, projetados para serem adquiridos num período de 12 semanas. No final das 12 semanas, novos objetivos para as 12 semanas seguintes são escritos com base numa nova avaliação com checklist Curriculum (ROGERS, DAWSON, 2014, p. 18).

Os recursos que podem ser trabalhados com a criança TEA podem ser diversos, brinquedos e brincadeiras sensoriais contribuem significativamente para o desenvolver da criança. Existem várias possibilidades de brincadeiras e recursos como quebra-cabeça, bolinhas de sabão, assimilação de imagens, cores e formas e dentre outras ideias; na questão a seguir, a pedagoga Yasmim descreve esses recursos e como são utilizados.

4. Quais as contribuições do método Denver para o pedagogo no processo de ensino da criança autista?

Conhecer o método Denver foi muito importante para o meu crescimento como pedagoga, ate começar a trabalhar como AT (atendente terapêutica) nunca havia trabalhado com crianças atípicas, isso me fez sair da zona de conforto a qual estava acostuma, buscar estudar mais e mudar um pouco meus métodos de ensino (...)

Toda criança é única, cada uma delas tem suas preferências, seus gostos, seus modos de realizar tarefas e sua personalidade individual, não podemos generalizá-las, porem, no decorrer do seu desenvolvimento é necessário intervenção, seja da família ou com ajuda de terapeutas, por isso, no autismo, estudamos cada característica que

a criança venha apresentar, pois nem todas apresentam características na mesma intensidade; e foi estudando para melhor ajudar meus pacientes que aprendi várias estratégias de ensino e aperfeiçoei o que já sabia. Aprendi como devo abordar uma criança autista, uma criança típica aceita bem ser abraçado, mas alguns autistas tem hipersensibilidade ao toque então devo ter cuidado, por exemplo, com abraços, posso causar desregulação na criança. Algumas crianças autistas tem as funções cognitivas bem desenvolvidas, uns possuem altas habilidades e não precisam de muito estímulo para desenvolverem o raciocínio lógico, por exemplo; dependendo do nível de autismo da criança, ela pode aprender com os mesmos métodos usados para crianças típicas, mas alguns precisam de métodos diferenciador, e o professor tem que ser flexível e mudar sua didática para que aquele aluno também obtenha sucesso no aprendizado. Aprendi quantas palavras devo falar, usa-se a regra do “mais um”: se criança é não-verbal ou não fala nada, eu falo uma palavra, se fala uma palavra, eu falo duas, e assim vai até a criança conseguir formar frases simples, fazendo uso de vários sons de onomatopeia para preencher a brincadeira e também ajuda a chamar a atenção da criança.

Com todos esses ensinamentos e estratégias consigo ensinar a criança o que esta estabelecido no seu plano de intervenção, aproveito cada oportunidade para ensinar e reforçar alguma habilidade. Uma das características do autismo é a dificuldade em olhar para as pessoas, se a criança não olha, não consegue imitar o que o outro esta fazendo, por isso quando uso sons de onomatopeia provoço a criança a olhar para mim, no momento em que ela olha ver o que eu estou fazendo e ela consegue imitar minhas ações, se ela não imitar o que estou fazendo eu dou a demanda pedindo para ela fazer igual, ela reproduz e aprende algo novo, visto que a criança aprende por imitação.

Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Muitas das vezes, em sala de aula por exemplo, quando chega um aluno atípico, a professora sente a dificuldade de conduzir o conhecimento a essa criança; podem existir inúmeros motivos que acabam prejudicando o trabalho da professora, pode ser a alta demanda da sala de aula, falta de auxílio e também pode ser falta de prepara e conhecimento sobre como acolher e ensinar a criança TEA, ou seja, a falta de formação continuada. O método Denver traz a contribuição não somente para o que recebe, mas para que o aplica, como por exemplo, a pedagoga.

Por ter a hipersensibilidade, muitas das vezes, a socialização e a troca de interação com outras crianças, evidenciam ainda mais as limitações da criança TEA. O ambiente escolar deve ser um ambiente acolhedor e inclusivo, levando em consideração as limitações de todas as crianças, principalmente a criança autista.

Vale ressaltar que uma criança atípica não é algo vazio e sem conteúdo, muito pelo contrário, elas nos trazem grandes aprendizados; uma criança autista é um ser com habilidades e conhecimentos que podem ser potencializados. Piaget fala em suas obras que existe um estabelecimento do indivíduo entre a assimilação e a acomodação; a criança autista tem a dificuldade de assimilar no primeiro momento, porém, por meio dos estímulos adequados ela pode desenvolver o imaginário e conseguir utilizar a assimilação sobre qualquer objeto (PIAGET, 1973).

Yasmim nos relatou que a sua ideia e visão sobre o papel do pedagogo diante de uma criança autista mudou; a sua sensibilidade e o olhar para a criança a ajudou para trazer novas maneiras que facilitam e contribuem de forma significativa para o crescimento da criança

autista. Recursos e meios simples ao nosso olhar, mas que são uma novidade e desafio para a criança atípica.

No que tange aos conhecimentos e saberes pedagógicos, a pedagoga nos explica que:

5. Que conhecimentos e saberes do pedagogo podem ser explorados na aplicação do método Denver com uma criança autista?

Minha experiência na educação infantil foi muito necessária para eu ter segurança em executar os ensinamentos na terapia Denver, visto que, esse método é aplicado para crianças em idade que estão cursando a educação infantil (...) Na aplicação do método Denver recorro as estratégias de ensino que criei e aprendi ao longo dos anos que fui professora de educação infantil, por exemplo, usei estratégias para trabalhar o reconhecimento das letras do próprio nome, percebi que um dos meus pacientes aprende melhor com recurso visual, então fixei imagem de ações na parede para a criança nomear a ação, também fixei os números de 1 a 20 na parede para a criança aprender a contar e a estratégia funcionou muito bem. Algo que considero relevante é conhecer os marcos do desenvolvimento para cada idade, ter esse conhecimento me ajudou a saber exatamente quais habilidades estão de acordo com a idade da criança, o que ela é capaz de fazer naquele momento, o que eu posso explorar e o que não devo reforçar, por exemplo, não é esperado que uma criança de quatro anos saiba ler, então não devo ensinar essa habilidade para não pular as etapas do seu desenvolvimento, o correto é ensinar no tempo certo.

Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Vemos que as experiências adquiridas na sala de aula na educação a preparou para aplicar o que o método Denver fornecer; a questão do planejamento, os recursos, as habilidades já fazem parte do cotidiano de uma sala de aula no espaço escolar, entretanto por se tratar de algo mais específico, direto e novo. O saber pedagógico, as práticas pedagógicas são elementos necessários para a aplicação do método de intervenção Denver.

O ESDM foi desenvolvido para ser aplicado e supervisionado por profissionais de intervenção precoce, como professores de educação especial, psicologia educacional clínica ou de desenvolvimento, terapia de fala, terapia ocupacional, intervenção ABA, ou outras pessoas que estejam treinadas e supervisionadas por estes profissionais. Qualquer pessoa que utilize o ESDM precisa ter conhecimentos básicos ao nível dos conceitos e práticas destas disciplinas (ROGERS, DAWSON, 2014, p. 40).

A fala da pedagoga Yasmim nos mostrou o quão rico e necessário é esse método para o desenvolvimento de uma criança TEA. Vemos que ele traz uma amplitude para a aprendizagem da criança atípica; vale lembrar que o método Denver ele também pode ser aplicado no âmbito escolar, é necessário que a instituição tenha um Acompanhante Terapêutico (AT) e que o mesmo tenha o conhecimento sobre o método, e de forma adequada, possa contribuir com a equipe multidisciplinar.

Ampliar o conhecimento e descobrir novas possibilidades, podem transformar de forma significativa a vida de várias crianças e famílias atípicas. É necessário com que o conhecimento e os recursos possam alcançar aqueles que mais precisam, e nos, enquanto educadores, temos o privilégio de trazer a esperança para essas crianças.

CONSIDERAÇÕES

Toda a pesquisa procurou responder à questão problema com base nos teóricos que discutem sobre a temática; por meio deles, percebe-se que o trabalho para o desenvolvimento da criança atípica não é algo recente, no entanto, somente nos dias atuais vemos o quão relevante os novos métodos e pesquisa são para o entendimento de como funciona o desenvolvimento da criança autista. Foi analisado a questão dos métodos de intervenção e como o ABA e o ESDM relacionam-se para a potencialização das interações sociais e os demais aspectos do desenvolvimento da criança TEA.

Percebemos que o brincar e afetividade são pontos de construção e segurança para que a criança atípica possa se sentir à vontade, fazendo assim com que o seu desenvolvimento cognitivo, motor e social amadureça com os estímulos.

Por meio da fala da pedagoga colaboradora Yasmim Marinho, vimos o relato do dia a dia com o método Denver, como ocorre o processo de acolhimento, os planejamos, o brincar e as avaliações de desenvolvimento. É notório observar que o método Denver abre um leque de oportunidades para que o saber pedagógico e suas práticas possam ser realizadas dentro mesmo, contribuindo assim, com o avanço e crescimento do método de intervenção.

Semelhantemente percebermos os desafios que podem ser encontrados em relação ao método Denver, no nosso país, esse método ainda é novo e pouco conhecido, com isso, existe um limite de avanço do mesmo, assim como os dados quantitativo de pessoas autistas no Brasil é incerto.

A questão socioeconômica também afeta o acesso de crianças atípicas ao método Denver, já que o mesmo é fornecido somente em instituições privadas. A maior parte da população brasileira não tem acesso aos planos de saúde privados; e o Sistema Único de Saúde, o SUS, não oferta esse tipo de acompanhamento e aplicação dos métodos de intervenção, seja ele o ABA ou o método Denver.

Por meio desta discussão, entendemos o quão necessário e importante é a intervenção precoce em uma criança autista; a intervenção possibilita com que na fase da adolescência, adulta ou na velhice, a criança autista possa ter a sua autonomia em fazer desde atividades mais simples até as mais complexas. Entendemos também que o método Denver procura proporcionar os meios para que o desenvolvimento da criança ocorra de maneira natural e saudável.

Diante disto, fica notório que as práticas pedagógicas vão além da sala de aula. Sabe-se que o pedagogo pode atuar em diversos ambientes, mas a sua atuação vai além do que é conhecido e rotulado. O fazer pedagógico traz oportunidades e transforma a vida daqueles que o fazem e dos que recebem.

REFERÊNCIAS

Barbosa, PERES, PRZYLEPA. Karina Pereira, Cristiane Pereira, Mariclei; **O Trabalho Pedagógico Do Professor De Apoio Na Inclusão De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista**. Revista Educação Especial em Debate, v. 5, n. 9, p. 131-148. 2020 Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/reed>
COMENIUS. Jan Amos, **Didática Magna**/ Comenius; aparelho crítico Marta Fatori; tradução Ivone Castilho Benedetti. - 4ª.ed.-São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CUNHA. Antonio Eugênio, **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**/ Eugenio Cunha-7. Ed.- Rio de Janeiro: Wak Editora,2018.

DMS- V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FONSECA. Vitor da, **Desenvolvimento Cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**/ Vitor da Fonseca. - Petrópolis, RJ: Editora Vozes,2018.

GAIATO. Mayra, **S.O.S. autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**/ Mayra Gaiato. - São Paulo: nVersos,2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KANNER, Leo. (1943). **Autistic Disturbances of Affective Contact**. *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. p.43 e 44.

MELLO, Ana Maria S. Ros de; ANDRADE, Maria América; HO, Helena; SOUZA DIAS, Inês de; **Retratos do autismo no Brasil**, 1ª ed. São Paulo: AMA

MENDONÇA. Ana Abadia dos Santos, **Educação Especial E Educação Inclusiva: Dicotomia De Ensino Dentro De Um Mesmo Processo Educativo**. Viii Encontro De Pesquisa Em Educação; Iii Congresso Internacional Trabalho Docente E Processos Educativos. 2015, Uberaba-MG.

PRÁTICA DOCENTE E INTERDISCIPLINAR: implicações formativas na EJA prisional

Francisca Gomes da Silva²³
Simone Maria da Rocha²⁴

RESUMO

A Educação brasileira vem, ao longo do tempo, passando por mudanças, de modo que apresentam aspectos positivos e negativos a depender da modalidade de ensino. Esse estudo visa compreender a prática docente interdisciplinar e as implicações formativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Penitenciária Estadual do Seridó (PES), localizada na cidade de Caicó (RN). A pesquisa é exploratória, de abordagem qualitativa, com cinco professores que lecionam nas turmas dos anos iniciais na EJA no sistema prisional. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário aplicado pelo *google forms*. O estudo apresenta a perspectiva de Ivani Fazenda (2008), quanto ao conceito de interdisciplinaridade e Paulo Freire (2011), com a perspectiva de uma educação emancipatória, dentre outros autores. Para o tratamento dos dados coletados, utilizamos elementos da análise de conteúdo de Bardin (2009). Os resultados apontam a formação docente como importante ferramenta que incide diretamente nas práticas docentes interdisciplinares dos professores, inclusive, na relação teoria/prática. A maioria dos professores visualizam a interdisciplinaridade como uma interação entre as disciplinas curriculares, outros compreendem apenas como uma metodologia. Observamos ainda que os participantes demonstram em suas falas um saber fazer interdisciplinar durante as suas práticas docentes, o que consideramos positivo. Em suma, destacamos a necessidade de maior difusão do conceito e práticas docentes interdisciplinares na formação inicial e continuada de professores, notadamente, em espaços de educação prisional.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Interdisciplinaridade. EJA prisional.

INTRODUÇÃO

Discutir a formação docente e o fazer pedagógico numa perspectiva interdisciplinar é um desafio para os professores, especialmente, quando se trata de Educação de Jovens e Adultos (EJA), esses obstáculos são ainda maiores, e, no caso dessa modalidade ocorrer no sistema prisional – objeto da nossa investigação – os problemas são mais aguçados, em virtude da singularidade dos alunos serem privados de liberdade e das relações de poder entre todos os sujeitos envolvidos no processo: instituição penal, servidores penitenciários, professores, alunos, coordenadores.

Há de se considerar também todo um contexto de escassez de recursos estruturais, didático e pedagógico, como espaços físicos improvisados, ausência de materiais didáticos e apoio pedagógico quase inexistente. Aliado a isso, nas instituições prisionais, os sujeitos são regidos pelo disciplinamento dos corpos, além de estarem, a maior parte do tempo, num ambiente de opressão e violência. São nessas condições que os docentes desenvolvem suas práticas pedagógicas diariamente, mesmo sem terem participado de formação para trabalhar com a modalidade EJA em ambientes prisionais.

Levando em consideração as especificidades dos alunos jovens e adultos privados de

²³Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). E-mail: francys_gomes@hotmail.com

²⁴Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde cursou Mestrado (2012) e doutorado (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). simone.rocha@ufersa.edu.br

liberdade, torna-se importante investigar a formação docente e as práticas interdisciplinares desenvolvidas por eles, pois a interdisciplinaridade é uma “atitude permeada pelo respeito ao próximo e ao mundo, uma ação que extrapola o ambiente escolar e que envolve as esferas dos saberes, ações e sentimentos” (MOZENA; OSTERMANN, 2017, p. 12). A pesquisa aqui realizada pode contribuir com a formação docente a partir do movimento constante de ação – reflexão- ação. É importante compreender a EJA em situação de privação de liberdade como expressão da Educação de Jovens e Adultos e nela entender como ocorrem as práticas interdisciplinares dos professores, considerando o paradoxo entre a cultura prisional e a educação emancipatória e transformadora da qual almeja-se a reabilitação do privado de liberdade.

Nesse sentido, indagamos: Até que ponto, a formação docente reflete, positivamente ou negativamente nas práticas interdisciplinares dos professores? Como os professores desenvolvem suas práticas interdisciplinares na educação de jovens e adultos no contexto prisional? Qual é o grau de prioridade das políticas públicas para a EJA em ambientes prisionais? Para responder a esses questionamentos, definimos como objetivo geral, analisar os impactos da formação docente no fazer pedagógico, numa perspectiva interdisciplinar. Elegemos como objetivos específicos: compreender o processo histórico da formação docente no contexto da interdisciplinaridade; entender como se dá a atuação do Estado nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade; analisar a interdisciplinaridade no fazer pedagógico dos professores que lecionam na educação prisional;

Além dessa introdução, o texto está dividido em seções: consideramos a introdução como sendo a primeira seção; na segunda seção apresentamos uma contextualização histórica da formação docente interdisciplinar e suas implicações no ensino da EJA extramuros e intramuros; na terceira seção apresentamos como se constituiu a EJA enquanto modalidade de ensino; na quarta seção abordamos os dispositivos legais que amparam a EJA para pessoas em situação de privação de liberdade; na quinta seção, os percursos metodológicos da pesquisa; na sexta seção, os resultados e discussões da nossa investigação e, por último, as nossas considerações finais, sétima seção.

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

A prática docente, numa perspectiva interdisciplinar, exige uma formação inicial e continuada dos professores tanto na educação extramuros como intramuros, uma vez que os professores que atuam na ambiência prisional são integrantes do mesmo quadro da secretaria de educação do Estado. É importante compreender como se deu o processo histórico dessa formação, para que possamos compreender seus impactos na prática interdisciplinar docente.

As pesquisas em torno da formação docente com ênfase na interdisciplinaridade remontam desde os anos 1960, mas foi a partir dos anos 1980 e 1990 que foi ganhando espaço tanto em nível de Brasil como em outros países, a partir de grupos de pesquisa coordenado pela professora Doutora Ivani Fazenda. Esses grupos influenciaram nas reformas de ensino no Brasil, apontando para uma proposta interdisciplinar, quando a partir do ano de 2000, a questão da interdisciplinaridade deixa de ser periférica e passa ser central nos “discursos governamentais e legais” (FAZENDA; VARELLA; OLIVEIRA, 2013, p. 04).

A disseminação dos grupos de pesquisas tanto em nível nacional como internacional trouxeram importantes contribuições, inclusive, nos “programas Mestrado, Doutorado, desenvolvimento de disciplinas, cursos, oficinas são algumas das contribuições desse grupo” (FAZENDA; VARELLA; OLIVEIRA, 2013, p. 05). Tais formações interferem diretamente e indiretamente “no trabalho de algumas secretarias de educação de norte a sul do Brasil e na

“socialização do acervo construído nos mais de trinta livros, que tratam da problemática, do ponto de vista prático, epistemológico, metodológico e profissional”. Embora haja esses avanços no âmbito da pesquisa, Fazenda (2011) traz um alerta para não nos atermos apenas ao conceito de interdisciplinaridade, pois, segundo ela, é preciso reconhecer não só o diálogo entre as disciplinas, mas também a conscientização sobre o sentido da presença do homem no mundo” (TRINDADE, 2008, p.81)

As instituições de ensino superior verticalizam algumas áreas de conhecimentos, tornando-as umas mais importantes que outras, a exemplo da EJA que, na maioria das instituições superiores, sejam públicas ou privadas, ofertam em suas estruturas curriculares a educação de Jovens e Adultos com uma carga horária de apenas 60 horas, o que a consideramos insuficiente. Para Fazenda, Varella e Oliveira (2013, p. 06) “um profissional na área da Educação que queira ser um ser ativo, em constante transformação e que gere em si e com quem convive novas posturas, novos procedimentos, novas concepções”.

A Resolução nº 2, de 09 de maio de 2010, em seu artigo 11, garante a formação inicial e continuada de “educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais”. No parágrafo 1º, “os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função” (BRASIL, 2010). Esse documento serve como orientação para o planejamento da educação numa perspectiva interdisciplinar, visto que integra a educação formal, não formal e profissional. No Rio Grande do Norte, Araújo (2013) aponta que a Secretaria de Educação do Estado (SEEC) é responsável pela contratação dos professores, sendo a formação docente sob a responsabilidade da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, (SUEJA), desde o planejamento, execução e acompanhamento: “os professores recebem acompanhamento e capacitação da SUEJA, que tem como projeto norteador o Educando para a Liberdade do Ministério da Educação e das Diretrizes Orientadoras para Educação Básica da EJA no RN” (ARAÚJO, 2013, p. 03). Apesar disso, a contratação docente deixa a desejar, pois não existe uma formação específica para os docentes temporário impactando diretamente na qualidade de ensino, além da desvalorização profissional por não terem direito ao plano de cargos e carreira.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

São os elementos históricos que nos fazem entender porque ainda existem milhões de analfabetos no Brasil²⁵, e o que isso impacta na EJA atualmente, seja em espaços escolares ou não escolares. Segundo Strelhow (2010), no período imperial, a educação brasileira era voltada para crianças, porém os indígenas adultos foram submetidos a uma intensa ação cultural e educacional, sendo os jesuítas responsáveis pela alfabetização dos adultos indígenas, fundamentados na fé cristã. Com a saída dos jesuítas do Brasil, a educação de adultos entra em declínio e o império assume a “organização e o emprego da educação”, sendo esta elitizada, ou seja, destinada aos filhos dos “colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas” (STRELHOW, 2010, p.03). A constituição imperial de 1824 garante o direito a educação primária a todos, mas infelizmente não foi posta em prática, porém foi um período importante teoricamente, pois, ampliou as discussões sobre a inclusão das classes desfavorecidas. Em 1834, com o ato institucional, as províncias ficaram responsáveis pelas instruções primárias e secundárias de todas as pessoas, sendo os jovens e adultos priorizados e consideradas pelas pessoas letradas como caridade as pessoas “perigosas

²⁵ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE

e degeneradas”. Assim, a educação deixa de ser um direito e passa a ser um “ato de solidariedade”.

O preconceito, discriminação e dependência das pessoas analfabetas ganharam forças com as reformas educacionais: Leôncio de Carvalho (1879) considerou os analfabetos como incompetentes. A lei Saraiva de 1881 também reforça a ideia de Leôncio Carvalho e restringe o voto as pessoas alfabetizadas. Em 1882, Rui Barbosa compara os adultos a crianças incapazes de “pensar por si próprias”. Em 1891, a constituição republicana reforça as discriminações e exclusões dos analfabetos, visto que somente as pessoas alfabetizadas e ricas poderiam votar, transformando a democracia num lugar dominados por poucos. Surge então, os movimentos contrários a essa forma de exclusão e discriminação das classes desfavorecidas, no sentido de mudar a realidade do analfabetismo, visto que foi considerado um atraso para o desenvolvimento do país, somando-se as transformações econômicas.

Na década de 1940 é marcado pelos movimentos sociais e o surgimento do Plano Nacional da Educação que previa o ensino primário integral, gratuito e obrigatório para pessoas adultas; a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁶ e do Fundo Nacional do Ensino Primário, destinando 25% desse fundo para EJA; a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo; a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), sendo denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, criado em virtude das pressões dos movimentos sociais locais e órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A intervenção desses órgãos contribuiu para o “desenvolvimento das nações atrasadas” (STRELHOW, 2010).

A partir de 1958, com II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, o país conhece Paulo Freire, com o seu método voltado para pedagogia popular, em que combate as ideias de que as pessoas adultas analfabetas são imaturas e ignorantes, reconhecendo que o analfabetismo não é o único problema, pois a miséria era um dos maiores problemas que deveria ser problematizados. Outros movimentos se organizaram a partir das décadas de 1950 e 1960, e foram influenciados pela pedagogia freiriana, em que o saber e a cultura das pessoas não alfabetizadas são reconhecidos como produtores de conhecimentos. O Movimento de Educação de Base (1961-CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal) (STRELHOW, 2010). Nesse mesmo período, Paulo Freire foi convidado, junto com o Ministério da Educação, a criar o Plano Nacional de alfabetização, interrompido em virtude do golpe militar de 1964. Nesse período militar cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de alfabetizar funcionalmente (ler e escrever sem compreensão contextualizada) e promover uma educação continuada. Qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia ser professor, sem que precisasse de nenhuma formação e muito menos entender o método pedagógico de ensino. A Constituição de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação como um direito humano e subjetivo e de responsabilidade do “Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 1). A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a educação de jovens e adultos é reconhecida legalmente como modalidade de ensino, em que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas,

²⁶ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e a partir de suas pesquisas e estudos, foi fundando em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (artigo 37º § 1º da LDB, BRASIL, 1996, p. 1).

A Educação de Jovens e Adultos tornou-se expressão a partir da V conferência de Educação de Jovens e Adultos (confinteia), em 1997, quando reconhece o direito dos detentos a aprendizagem, inclusive, na alínea “c” assegura “a ação das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela”. (UNESCO, 1999, pp. 19-20). Para Araújo (2013, p. 03), a EJA é a modalidade de ensino ofertada nas prisões do Rio Grande do Norte, cujas características estão de acordo com as descritas no artigo 4º da LDB: “as salas de aulas funcionam nas dependências do presídio e os alunos são matriculados numa escola pública do estado, conforme regulamentos da SEEC e presídio”.

No cenário atual das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, temos como destaque o parecer nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, mencionando as funções, reparadora, equalizadora e qualificadora. Em 2001, o parecer nº 10.172/2001, estabelece o plano Nacional de educação (PNE) com 26 metas, sendo uma delas, a redução de dois terços da população por um período de cinco anos e a erradicação do analfabetismo até 2011 (BRASIL, 2001). Entretanto, o PNE não garantiu nenhum recurso financeiro para que cumprisse essa meta. No período de 2003 a 2008, surgem programas de alfabetização de adultos: Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação (PROEJA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). (MARQUEZ e GODOY, 2020). Apesar dos esforços governamentais em prol da inclusão social, por meio da elevação da escolaridade, tais programas não foram suficientes em virtude de suas descontinuidades, cargas horárias insuficiente e recursos financeiros escassos. Em 2006, através da resolução nº 01, 15/05/2006, foram incluídos cursos de licenciatura para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental.

A Base Comum Nacional (BNCC), de acordo com Marquez e Godoy (2020), apresenta três versões: a primeira não consta nenhuma referência a EJA; a segunda versão acrescentou a expressão “jovens e adultos a expressão crianças e adolescente”, e na última versão não apresenta nenhuma orientação quanto aos aspectos curriculares. Isso reforça a invisibilidade, cada vez mais, dessa modalidade de ensino. Quanto aos recursos financeiros, promovidos pelo FUNDEB²⁷, entre os anos de 2007 a 2020, foi estabelecido um percentual de 15%, ou seja, os estados não podiam ultrapassar esse percentual. Com a institucionalização do FUNDEB de caráter permanente, através da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, a trava dos 15% foi retirada, emergindo nova esperança de que a EJA seja assegurada como direito humano e subjetivo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL

O recorte temporal da educação prisional no Brasil, se dá na década de 1950, pela Lei nº 3.274, em outubro de 1957, que estabeleceu as normas gerais de Regime penitenciário do Brasil, sendo a educação voltada para a formação e capacitação profissional das pessoas em privação de liberdade (SIVIERI-PEREIRA, 2018, p.09). No final do regime militar, muitas

²⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

questões foram reformuladas em torno do código penal e penitenciário, acerca do tratamento penal e sendo instituída em 1984, a Lei de Execuções Penais, 7.210, que garante esse direito em seu artigo 17, estabelecendo que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno (BRASIL, 1984).

Nesse contexto, a educação é vista apenas como um instrumento acessório de amparo ao discurso da reabilitação, frente à diversidade de entraves à sua realização, dentre eles, horários incompatíveis com a rotina da prisão, concorrência com oficinas de trabalho, espaços físicos inadequados, regras disciplinares arbitrárias etc. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação torna-se um direito de todos e dever do Estado e da família, também garante o direito a educação nas instituições penais brasileiras (BRASIL, 1988).

No tocante à EJA no sistema penitenciário, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) definiu, em 1994, as regras mínimas para o tratamento de presos no Brasil, por meio da resolução nº 14/1994, visando efetivar os princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem e daqueles inseridos nos Tratados, Convenções e regras internacionais de que o Brasil é signatário. Segundo este documento, “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso” (BRASIL, 1994, p. 05). Em 2005, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foi criado o Projeto Educando para a Liberdade, com o apoio da Unesco, Departamento Penitenciário Nacional, Ministério da Justiça e pesquisadores em geral; em 2009 foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação no Sistema Prisional pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), através da Resolução nº 03/2009, de 11.03.2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), o que representou um grande avanço para o sistema educacional em ambiente carcerário (BRASIL, 2009). Um ano depois, a Resolução CNE/CBE nº 2/2010, de 19.05.2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), fixa as Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; em 2011, o Decreto nº 7.626/2011 instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, estabelecendo a reintegração social por meio da educação como finalidade da educação prisional (BRASIL, 2010).

Essa série de amparos legais busca possibilitar a construção efetiva de nova ambiência educacional em que se possa operar entre os alunos apenados o exercício de individualidades, singularidades e subjetividades, tolhidas de forma ampla nas rotinas carcerárias. O desafio que se impõe à educação em presídios é a de como contribuir para a emancipação do ser humano e para o desenvolvimento de suas potencialidades, como a reflexão, a autonomia, a iniciativa, o diálogo, a crítica etc., a partir de processos educacionais que valorizem o ser humano dentro da prisão.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente estudo é do tipo exploratório de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008) esse tipo de pesquisa proporciona maior familiaridade com o problema, a fim de explicitá-lo. Marconi e Lakatos (2008, p. 269), considera que esta apresenta uma “[...] análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos. O público-alvo da pesquisa foi um professor e quatro professoras que lecionam na turma de anos iniciais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Senador Guerra, localizada no município de Caicó/RN, e que possui salas de aula anexas no interior da Penitenciária Estadual do Seridó. O instrumento utilizado na coleta dos dados foi um questionário, contendo quatro questões, aplicado entre os dias 19 a 25 de maio de 2022, pelo *google forms* e enviado pelo *WhatsApp*, sendo estes

respondidos e entregue aos pesquisadores. Após a coleta de dados, iniciamos as análises de acordo com o que se propõe Bardin (2009), através da análise de conteúdo, em que na primeira fase, separamos e digitamos as entrevistas e ao mesmo tempo realizamos uma leitura. A segunda etapa identificamos recorrência temática nas respostas dos participantes entrevistados. Por último, agrupamos as respostas dos participantes de acordo com as perguntas propostas no questionário.

Para os critérios de inclusão dos docentes pesquisados, estes deveriam ser professores dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos que lecionam na Penitenciária Estadual do Seridó, campo de pesquisa. As professoras foram identificadas pela letra P1- professor(a), primeiro (a) docente a ser entrevistada, e assim por diante, como forma de preservar as identidades dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio dos questionários aplicadas aos docentes, que lecionam na instituição penal, propomos as seguintes perguntas: Quais cursos possuem de formação inicial e continuada e qual tempo de atuação na EJA intramuros e extramuros? Como ocorre em sala de aula a prática de ensino interdisciplinar? Quais os pontos positivos e as dificuldades apresentadas na prática de ensino interdisciplinar; conte sobre sua percepção acerca das aprendizagens dos alunos, mediante a prática interdisciplinar na sua sala de aula.

Quanto à formação inicial e continuada, quatro professores cursaram pedagogia numa faculdade particular e pós-graduados em psicopedagogia. Uma professora possui vínculo efetivo há mais de vinte anos no estado e município, sendo sua formação o magistério a nível médio, não possui graduação em nenhuma outra área, porém, só no sistema prisional tem experiência com EJA desde 2008 até os dias atuais. Quatro dos cinco, professores foram contratados pelo estado através de processo seletivo temporário, por um período de dois anos. Os quatro professores graduados em pedagogia nos informaram que no período da graduação não cursaram disciplina específica de EJA. Suas experiências com esse público tiveram início com a participação, por um período de oito meses, como professora do Brasil Alfabetizado, sendo capacitados pela Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Norte.

A primeira professora, denominada **P1**, concebe a interdisciplinaridade como um dos principais mecanismos para um ensino aprendizagem significativo, pois quando o aluno(a) consegue perceber uma relação entre as matérias e perceber como os conhecimentos são interdependentes. Para atingir esse nível de conhecimento sobre a interdisciplinaridade a participante da pesquisa, aponta que *“um dos caminhos mais oportunos para trabalhar a interdisciplinaridade é relacionar os conteúdos a situações reais”*. A professora **P1** entende que é possível estabelecer eixos temáticos delimitados, sendo possível englobar as diferentes áreas do conhecimento em prol de soluções para desafios propostos. Porém, em se tratando de sua prática na sala de aula, ela considera como dificuldades as restrições impostas pela instituição prisional das quais impedem suas práxis, sua prática docente acontece de *“maneira convencional e passam a ser trabalhados de forma conjunta de acordo com os aspectos de cada disciplina, através de atividades relacionadas com os conteúdos contextualizados, usando materiais didáticos limitados, devido as regras do sistema”*. A professora segue informando que *“as atividades são impressas, de um lado da folha e o outro para realização de atividades escritas, já que não permite uso de cadernos”*. Os materiais usados são: *“Livro, caça-palavras, cartazes, caneta azul, folha de ofício, lápis de cor, revistas para recorte e colagem e pesquisas de gravuras”*. As orientações pedagógicas com os professores são realizadas no Centro de

Educação de Jovens e Adultos (CEJA) - Senador Guerra e de acordo com a professora **P1** o plano de aula orientado pela coordenação pedagógica da escola CEJA, é engessado. Mesmo assim, ela procura flexibilizá-lo. Para ela, é possível mudar a forma de abordagem de um determinado tema proposto “*a partir de uma conversa informal, por exemplo, onde a realidade é a palavra-chave da interdisciplinaridade, onde podemos trabalhar todas as disciplinas a partir de uma palavra ou frase*”.

De acordo com Paulo Freire (2011), é importante que haja um tema gerador extraído de uma realidade vivenciada pelos alunos. O professor **P2** também chama atenção para um plano de aula flexível, é a partir dessa flexibilização que o professor é capaz de realização a interdisciplinaridade. Para o professor **P2**, a interdisciplinaridade se configura em um “*conjunto de ações*”, inclusive atividades lúdicas. A professora **P3** entende a interdisciplinaridade a partir da relação dos conteúdos com diferentes disciplinas. Para ela, a temática objetiva capacitar o aluno, a partir de uma temática geral para a mais específica. A professora **P4** tem seu fazer pedagógico bem limitado e a interdisciplinaridade, segundo ela, ocorre por meio de atividades impressas, vídeos e também escritas no quadro. Já a professora **P5** busca desenvolver a interdisciplinaridade em sala de aula de uma maneira que favoreça a aprendizagem de cada aluno. Assim, a professora coloca o aluno no centro de suas preocupações, porém não detalha como estimula tais aprendizagens.

Nesse sentido, procuramos saber: Como os senhores trabalham a prática interdisciplinar com outras disciplinas em sala de aula? A professora **P1** considera que, para promover a interação entre as disciplinas, parte de um conteúdo proposto do planejamento ou de um tema retirado de um diálogo entre aluno e professor ou entre eles, já que o plano é flexível: “*um exemplo que gosto de trabalhar englobando todas as disciplinas é a sequência didática*”. O professor **P2** nos informa que sua prática pedagógica interdisciplinar é limitada, considerando as restrições imposta pela instituição penal, mesmo assim e utiliza materiais didáticos e recursos digitais atualizados. O professor **P3** entende que a interdisciplinaridade é um dos principais mecanismos para fazer uma relação entre as matérias dadas e mostrar como os conhecimentos são interdependentes.

Além disso, é uma prática indispensável dentro de sala de aula. Um dos caminhos para se trabalhar a interdisciplinaridade é exemplificar os conteúdos com situações reais, por meio de temas que envolvem diferentes áreas do conhecimento e que requerem soluções para os problemas ou desafios que foram dados. Trabalhando os conteúdos que seriam oferecidos de maneira convencional dessa forma, eles passam a ser abordados de forma conjunta, porém preservando os aspectos de cada disciplina. O professor **P4** aponta que desenvolve sua prática interdisciplinar de forma introdutiva com suas vivências de vida, fazendo com que os alunos possam relacionar o conteúdo com sua realidade. Quanto ao professor **P5**, os recursos didáticos mais usados são os textos e atividades relacionadas ao conteúdo de cada disciplina.

Quanto aos pontos positivos e as dificuldades apresentadas na prática de ensino interdisciplinar, a professora **P1** trata como positivo a interação de conteúdo e a interação entre pessoas, já que essa perspectiva tem potencial para motivar outros professores que compõem o corpo docente. Além disso, ela desenvolve capacidades extremamente valiosas nos alunos, como a curiosidade, o interesse pelo aprendizado e a habilidade de trabalhar em grupo, o que implica em resultados significativos no desempenho dos alunos e em seu desenvolvimento como seres sociais. Um dos pontos negativos está ligado à dissociação entre a realidade social de educandos e educadores e a realidade escolar, ou seja, tanto a atuação quanto os conteúdos trabalhados em sala de aula, na maior parte das vezes, são distantes das vivências dos que fazem parte do ambiente escolar. A professora **P2** destaca como pontos positivos a oferta da educação no setor prisional e as dificuldades se dão através dos poucos

recursos disponíveis; já a professora **P3** considera que trabalhar de forma interdisciplinar proporciona benefícios e auxiliam os alunos a desenvolverem mais o conhecimento e habilidade e a capacidade de solução de problemas, a autoconfiança e o gosto pela aprendizagem são objetivos que os professores trazem para a sala de aula quando praticam e exploram a interdisciplinaridade, que promove a conquista dessas metas. Quanto aos pontos negativos, a participante não nos informou. O professor **P4** aponta como pontos positivos a capacidade que os alunos têm de relacionar a interdisciplinaridade as suas vivências. Como pontos negativos, ela cita que suas memórias são afetadas, devido a sua rotina dentro do sistema prisional, não permitindo que os alunos possam estar dispostos para aprendizagem. O professor **P5** considera como pontos positivos o desenvolvimento com que cada aluno obtém ao longo das disciplinas intercaladas a cada modalidade. A professora nos informa que não encontra dificuldades ao trabalhar os conteúdos.

Por último, apresentamos como questionamento: Conte sobre sua percepção em relação à aprendizagem dos alunos, mediante a prática interdisciplinar na sua sala de aula. A professora **P1** considera o que cada aluno é diferente, em aprendizagem, comportamento, interesse..., *“uns aprendem com mais facilidade dentro da interdisciplinaridade e outros mais isoladamente, uns têm o nível mais elevado e outros mais baixo, necessitando de uma atenção individualizada para melhor absorver os conteúdos e aprender”*. O professor **P2** se refere as aprendizagens como indesejável, porém relativa, pois os alunos são oriundos de contextos e realidades diferentes. De acordo com o professor **P3**, o planejamento das aulas precisa ser revisado, pois, o aluno precisa ter uma visão global daquilo que ele está aprendendo, oferecendo assim uma formação integral: *“ao planejar as aulas ofereço uma forma de ensino fundamentada na motivação e na vontade de aprender [...] a interdisciplinaridade pode ser a resposta para essa motivação [...] em sala de aula”*. A professora diz ainda: *a prática interdisciplinar na educação oferece não apenas maiores possibilidades de aprendizagem, pela visão do todo que ela permite criar, como também leva maior motivação aos alunos [...]*. A professora **P4** aponta como dificuldade a aprendizagens dos alunos, visto que está ocorrendo de forma gradativa e atribui isso aos *“procedimentos que os mesmos passam dentro do sistema deixando-os tensos, depressivos e ansiosos e trazendo para sala de aula isso, pois, até na sala de aula sofrem apreensões deixando o aprendizado a desejar”*. Ela considera importante: *“retirar deles todo e qualquer aprendizado levando em consideração todo o ambiente inserido”*. A professora **P5** entende que trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula proporciona *“um melhor aproveitamento do aluno, pois, ele tem mais facilidade no seu dia a dia em assimilar os conteúdos”*.

Todos os professores entrevistados trazem consigo o entendimento de que a interdisciplinaridade é a relação que se estabelecem entre as disciplinas curriculares. Para Ivani Fazenda (2008), a interdisciplinaridade vai além da relação entre duas ou mais disciplinas, intercomunicação de conteúdo, somatórios de linguagens, porque, a interdisciplinaridade supera as ideias fragmentadas e busca a unidade do ser: *“depende da atitude das pessoas frente ao conhecimento e como transformar essa atitude em fazeres”*. (MOZENA; OSTERMANN, 2017, p.06)

Nessa perspectiva, três desses professores, além de considerar a interdisciplinaridade como relação entre as disciplinas, extrapolaram essa ideia e concebem o conceito da interdisciplinaridade no âmbito escolar tanto do ponto de vista cognitivo como social. Para Yared (2008), a interdisciplinaridade é *“capaz de recuperar a unidade na compreensão das coisas”* e nos aspectos psicossocial *“a interdisciplinaridade se realiza através do trabalho de grupo, dos docentes e discentes (YARED, 2008), p.162*). Outro ponto recorrente nas falas dos(as) professores(as) são as restrições impostas pela instituição penal, em relação os

recursos pedagógicos para diversificar sua didática em sala de aula, somando-se a isso um plano de aula engessado, orientado pelos coordenadores pedagógicos da escola vinculada. Dos cinco professores, três deles reinventam sua prática e buscam relacionar os conteúdos as vivências dos alunos apenados. Infere-se nessas práticas a atitude do professor, que segundo Fazenda (2008) se configura em três dimensões: saber, saber fazer e saber ser. Trindade (2008, p.66) entende a interdisciplinaridade de uma forma mais ampla, pois, estamos inseridos no contexto globalizante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços científicos em torno da formação interdisciplinar de professores, percebe-se que é uma temática, relativamente nova. Trazer esse saber científico para realidade de uma formação docente inicial ainda é embrionário no âmbito acadêmico, especialmente na modalidade EJA. Modalidade está que ao longo do seu percurso histórico foi marcada por exclusões e preconceitos e que até hoje não foi superado. Os estudos e pesquisas acerca da interdisciplinaridade não chegaram a um consenso sobre seu conceito, embora não seja importante conceitua-la. Ficou evidente que muitos dos professores, por ausência de informações e conhecimentos, tem uma visão limitada do que é a interdisciplinaridade, pois a maioria dos professores, relacionam a interdisciplinaridade como interação entre as disciplinas curriculares, outros professores entende a interdisciplinaridade como metodologia, mas compreendem também como estratégias essenciais para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

Contudo, todos os participantes apresentaram em suas falas um saber fazer interdisciplinar, tendo em vista que a interdisciplinaridade comporta todo um saber cognitivo, psicossocial, e acima de tudo prático. Lecionar em espaços prisionais, não é uma tarefa fácil, o professor precisa reinventar sua metodologia de ensino, diariamente, visto que a ambiência prisional é cercada de restrições. O professor que lecionam em espaços prisionais, tem sua autonomia dialógica de trabalhar numa perspectiva conscientizadora a partir das histórias de vidas de seus alunos apenados. Por fim, destacamos a necessidade de maior difusão da temática interdisciplinaridade nas práticas docentes, incorporando-as na formação inicial e continuada de professores, notadamente, em espaços de educação prisional, visando uma aprendizagem significativa e uma educação de Jovens e Adultos de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Liz. Práticas educativas nos espaços de privação de liberdade no RN: ambiência pertinente na formação docente. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 5-18, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210compilado.htm Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11/2000. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecear_11_2000.pdf Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02, de 19/05/2010 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/199-educando/matricula/2047-resolucao-cne-ceb-n-02-de-19-05-2010-dispoe-sobre-as-diretrizes-nacionais-para-a-oferta-de-educacao-para-jovens-e-adultos-em-situacao-de-privacao-de-liberdade-nos-estabelecimentos-penais> Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Resolução nº- 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192 Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Resolução nº 07, de 11 de julho de 1994. Diretrizes Básicas da Política Penitenciária Nacional. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpcp/resolucoes/1994/resolucao07de11dejulhode1994.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2022.

DUARTE, Alisson José Oliveira; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 4, p. 344-352, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez; DE OLIVEIRA ALMEIDA, Telma Teixeira. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-curriculum**, v. 11, n. 3, p. 847-862, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 25–42, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-51940. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940> Acesso em: 7 ago. 2022.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em

interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI). **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 10, p. 95-107, 2017.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012.

TRINDADE, D. F. **Interdisciplinaridade**: um novo olhar sobre a ciências. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 65-84.

YAMAMOTTO, Aline. Educação em Prisões In.: YAMAMOTTO, Aline *et al.* (Org.). **Prisão e educação**: lógicas incompatíveis? São Paulo: AlfaSol Cereja, 2010.

YARED, Ivone. O que é **Interdisciplinaridade?** In. **O que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM A (RE)INSERÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DOENÇAS CRÔNICAS E A GARANTIA DE DIREITOS

Amanda Cibelly Costa dos Santos²⁸

Ana Karoliny de Souza Silveira²⁹

Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira³⁰

RESUMO

O trabalho com narrativas de professoras que acompanham pedagogicamente a (re)inserção escolar de crianças com doenças crônicas, nos permite refletir sobre os desafios que as crianças vivenciam, sobretudo, quando se trata dos processos de inclusão educacional na escola regular. Nesse sentido, visando a garantia de direitos fundamentais, a classe hospitalar se constitui como um espaço que garante o direito à educação, um lugar de vivências e aprendizagens, um lugar de luta pela vida. O presente trabalho busca apresentar resultados de pesquisas realizadas com professoras que acompanham pedagogicamente a (re)inserção escolar de crianças com doenças crônicas. Nosso objeto de reflexão são as experiências vivenciadas e narradas pelas professoras, buscando compreender como ocorre o acompanhamento pedagógico dessas docentes com a (re)inserção escolar de crianças com doenças crônicas. O referencial teórico-metodológico situa-se entre a pesquisa (auto)biográfica em educação Passeggi (2011, 2016), estudos sobre experiências docentes Larrossa (2002), a doença crônica na infância Moreira (2002) e Holanda (2008), classe hospitalar e a garantia do direito à educação Oliveira (2016) e Rocha (2014). Partimos das análises de narrativas autobiográficas de duas docentes que acompanharam os processos de (re)inserção escolar vivenciados por crianças com doenças crônicas. Nossas análises nos permitem compreender a importância da classe hospitalar para o desenvolvimento da criança, como um espaço de garantia de direitos, nesse espaço a criança sente-se acolhida e o desejo de aprender se sobressai, indicando reflexões sobre a importância do acompanhamento pedagógico na classe hospitalar, tanto em experiências de reinserção escolar, como em casos de inserção escolar, quando a classe hospitalar é a primeira escola para algumas crianças, se constituindo lugar de garantia do direito à educação. Ressaltamos a necessidade de discussões no espaço escolar sobre preconceitos e discriminações diante do que é diferente, portanto, precisamos pensar em escolas que sejam de fato inclusivas, que acolham as crianças, jovens e adultos sem excluí-los por suas diferenças. Este trabalho também fomenta reflexões sobre experiências e processos formativos de professoras que acompanham pedagogicamente crianças com doenças crônicas.

PALAVRAS-CHAVE: Classe hospitalar. (Re)inserção escolar. Experiências docentes. Narrativas autobiográficas.

INTRODUÇÃO

A possibilidade de ouvir as histórias de vida do outro nos permitem refletir sobre a importância das falas de cada um, por meio das narrativas podemos pensar na relação com o outro e sua singularidade, buscando conhecer por meio desses momentos de reflexão, sentidos que são atribuídos às experiências que são vivenciadas. É necessário compreender que, nós somos repletos de experiências, capazes de refletir sobre o que nos acontece, as relações com o meio, interpretando as experiências que vivenciamos no percurso da vida, nesse processo tornando-se autor da própria história. O uso das narrativas autobiográficas como fonte e método de investigação nos permitem compreender relações que os sujeitos constroem ao longo da sua

²⁸ Graduada em Pedagogia. Campus Avançado de Assú/RN – UERN. E-mail: amanda25cibelly@gmail.com

²⁹ Graduada em Pedagogia. Campus Avançado de Assú/RN – UERN. E-mail: karolsilveira.30@hotmail.com

³⁰ Professora do Curso de Pedagogia. Campus Avançado de Assú/RN – UERN. E-mail: robertaceres@uern.br

vida, como afirma Oliveira (2019), pela possibilidade de conhecer o meio social partindo da história individual da pessoa que narra.

Refletir sobre as narrativas, nos faz pensar na escrita de si fazendo relação com as experiências que vivenciamos ao longo da nossa vida, nesse processo, somos autor da nossa própria escrita e nos reinventamos, como aponta Passeggi (2011, p. 147) “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

É nesse sentido, de ouvir e conhecer as histórias de vida, experiências vivenciadas na prática docente e sentidos que as professoras atribuem por meio de suas narrativas autobiográficas que enveredamos pelo viés da pesquisa (auto)biográfica em educação. Passeggi, Oliveira e Cunha (2018, p. 658) definem como “uma vertente da abordagem qualitativa, e da Psicologia cultural, que têm em comum a preocupação de investigar os modos como os indivíduos dão sentido, narrativamente, às suas vidas”. Neste trabalho, apresentamos resultados de pesquisas realizadas com professoras que acompanham pedagogicamente a (re)inserção escolar de crianças com doenças crônicas.

Sabe-se que, a descoberta da doença crônica na infância acaba causando rupturas e modificando a realidade que as crianças estavam acostumadas. O ambiente muda, muitas vezes a criança precisa se afastar da sua casa, de outros membros da família, para encarar algo desconhecido até então, é preciso deixar de frequentar a escola (quando o processo de escolarização foi iniciado), se afastar dos coleguinhas e de uma rotina já estabelecida.

Holanda (2008, p. 28) aponta uma definição para o termo doença crônica, para ela: “A expressão doença crônica tem sido utilizada, na área da saúde, para designar qualquer condição incurável que interfere nas funções do corpo a longo prazo, requerendo assistência especial e constante”. Essas mudanças e privações ocorrem com bem mais frequência quando a criança é diagnosticada com doenças crônicas, como câncer, “No Brasil, o câncer representa a terceira causa de morte por doenças na população cuja faixa etária está compreendida entre 1 e 14 anos, excluindo-se acidentes e causas externas” Moreira (2002, p. 21, apud PETRILLI et. al, 1997). O período da descoberta do adoecimento, assim como o longo tempo de hospitalizações podem acabar resultando em alguns traumas.

Algumas doenças crônicas ainda não têm cura, mas, o período do tratamento em algumas ocasiões pode variar bastante, em alguns casos o tratamento pode ser menos demorado a criança pode sair do hospital e consegue prosseguir com o tratamento de forma menos intensiva em casa. Em outras ocasiões, a criança recebe alta e pode voltar para a escola, nesse processo de (re)inserção escolar são muitos os fatores que podem contribuir ou dificultar um pouco, Moreira (2002) tem realizado pesquisas sobre a reinserção das crianças e adolescentes na escola, e aponta que:

Percebe-se que o momento da reinserção escolar é difícil e estressante para as crianças que se sentem inseguras e ameaçadas, ora por estarem diante do “desconhecido”, ora por terem sofrido discriminação no ambiente escolar em reinserções progressivas. (MOREIRA, 2002, p.85)

É preciso garantir condições para que a (re)inserção escolar não cause impactos negativos no desenvolvimento da criança, a escola e os professores podem se sentirem desafiados diante de algo que até então é desconhecido.

Compreendendo a relevância das experiências vivenciadas pelas professoras no percurso das práticas docentes e os desafios que surgem, receber em sua sala de aula uma criança com doença crônica que estava ausente em tratamento de saúde por um longo período de tempo, pode ser considerado como desafio, assim, por meio das narrativas autobiográficas das professoras que acompanharam pedagogicamente os processos de (re)inserção escolar de

crianças com doenças crônicas, apresentamos resultados de pesquisas que nos permite compreender como as narrativas das professoras sobre esses processos de (re)inserção escolar podem contribuir para pensarmos em uma escola que seja de fato inclusiva, para pensarmos em estratégias que possam garantir o acesso e permanência das crianças com doenças crônicas que estão em tratamento de saúde e que necessitam se afastar em determinadas situações para atender as demandas que a saúde exige.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na busca por compreender como as experiências pedagógicas vivenciadas “no chão do hospital”, contribuem nos processos formativos de professoras atuantes nesse contexto, no qual educação e saúde dividem o mesmo espaço, cada uma com a sua devida importância, desenvolvemos projetos de pesquisa, obtendo resultados que fomentam a importância da pesquisa em educação. A primeira etapa do projeto foi intitulada - *Experiências docentes de aprendizagens com crianças em classes hospitalares*, desenvolvido no período de novembro de 2017 a novembro de 2018. A segunda etapa investigativa teve início em fevereiro de 2019 e encerrou em fevereiro de 2020, com a proposta - *Narrativas de experiências docentes em classes hospitalares no Rio Grande do Norte*. A terceira etapa do projeto intitulada: *Narrativas docentes em classe hospitalar: experiências pedagógicas de formação especializada*, consistiu na busca por compreender como as experiências pedagógicas vivenciadas em classes hospitalares, indicavam um processo de formação docente especializada em contexto hospitalar.

Um dos resultados da primeira versão do projeto de pesquisa, foi o convite do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN (NAEHD-SUESP-SEEC/RN) para participarmos em 2019 do curso de formação continuada de professoras que atuam em classes hospitalares no RN. Sendo assim, seis estudantes de Pedagogia em formação inicial, participaram do curso de formação com professoras em formação continuada, atuantes em classes hospitalares, que compartilhavam suas experiências pedagógicas, através do grupo reflexivo. Foi por meio das vivências durante as etapas do projeto que foram surgindo as inquietações que abriram um leque de questões que nortearam a escrita das monografias.

O presente trabalho busca apresentar resultados de pesquisas com narrativas autobiográficas realizadas com duas professoras que acompanharam pedagogicamente a (re)inserção escolar de crianças com doenças crônica. Nossa escolha pelo uso da entrevista narrativa vai de encontro à curiosidade de investigar e conhecer as experiências que as professoras vivenciam, os acontecimentos que marcam suas vidas e os desafios que permeiam as práticas docentes como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 93) a entrevista narrativa (EN) “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado um "informante") a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.”

As narrativas das professoras nos permitem refletir sobre os caminhos que elas trilharam juntamente às crianças com doenças crônicas que vivenciam os processos de (re)inserção escolar, as experiências, desafios, aprendizagens e conquistas que fazem parte do caminho docente que as professoras percorrem na luta por garantir educação de qualidade às crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A criança com doença crônica e diferentes processos de (re)inserção escolar

A (re)inserção escolar é um processo muito delicado, por isso exemplificaremos duas situações, considerando que existe o processo de inserção escolar e o de reinserção escolar: quando a criança ainda não tem idade de iniciar a escolarização, mas, é diagnosticada com doença crônica esse início precisa ser adiado para cuidar da saúde, mas, quando recebe alta e pode ir à escola, esse processo refere-se ao início da escolarização; e quando a criança já iniciou, mas, precisa se ausentar da escola regular para atender às demandas e cuidados que a saúde exige, ao voltar à escola ela vivencia a (re)inserção, são processos que ocorrem de maneiras diferentes para cada criança, e muitos fatores podem contribuir ou acabar gerando alguma dificuldade nesse processo.

As narrativas das professoras sobre os diferentes processos de (re)inserção escolar, nos permitem refletir sobre desafios que as crianças com doenças crônicas vivenciam, como o preconceito sobre as mudanças que o próprio corpo passa. Japhia em sua narrativa nos diz que “às vezes a família, umas não aceitam até então, até se acostumarem com a situação, outras vezes ficam, acho que presas a falar da situação acho que com medo de preconceito enfim”, nessa fala da professora percebemos o receio por parte da família em falar sobre a doença e o medo em ver o filho sofrer preconceitos.

A doença crônica como o câncer por exemplo, ainda é vista com olhares preconceituosos em nossa sociedade, o olhar diferente, palavras que machucam, até mesmo o distanciamento são atitudes que crianças, jovens e adultos com doenças crônicas ainda vivenciam. Precisamos pensar, por que a diferença do outro incomoda e causa estranheza? Por que existem tantos tabus quando falamos sobre doenças crônicas? Essas perguntas são emergentes e precisam de respostas, vivemos em uma sociedade de informação, notícias, acesso à internet, mas a falta de conhecimentos sobre a doença crônica propicia a construção de conceitos pré-formados sobre o que é desconhecido, o que é diferente diante de padrões culturais estabelecidos.

Sobre isso, Moreira (2002) aponta para os desafios que as crianças com doenças crônicas encontram diante da possibilidade de voltar a frequentar a escola, como a própria falta de informações sobre a doença, as limitações impostas pela doença e situações externas que afetam a (re)inserção escolar.

Apresentamos a seguir a narrativa da professora Sara para refletirmos sobre o preconceito diante do desconhecido, sobre a luta de uma mãe para garantir ao seu filho do direito à educação, e para refletirmos sobre a efetivação das políticas públicas:

[...] Um medo um preconceito porque logo quando ele começou a não andar a mãe dele levava ele no braço pra escola entendeu?! E ele já era grandinho, às vezes que ele foi para escola sem cadeira de rodas e tudo a mãe levava no braço, também em parte das dores, ele sente muita dor, muita dor e, toda vez que ele ia para escola a mãe dele levava ele no braço, no colo, que é um pouquinho distante a escola inclusive da casa deles, levava ele no colo no braço era todo um processo sabe?! (SARA, 2021)

Essa narrativa de Sara apresenta muita riqueza para refletirmos sobre a escola, sobre a inclusão, sobre as lutas. Compreendemos que toda a resistência dessa mãe não é apenas cuidado e proteção, ou um medo qualquer, infundado, ela sofre, ela vê que para seu filho ter acesso a um direito essencial como a educação, ela é quem precisa carregá-lo nos braços, ela carrega literalmente o filho, nos braços, ela carrega o peso de uma vida, que confia nela para prover o melhor.

Um dos resultados da pesquisa realizada é a possibilidade de construir discussões sobre o preconceito, a falta de informação sobre a doença crônica, a importância da educação para o desenvolvimento das crianças com doenças crônicas produzindo conhecimento, e a

possibilidade de escancarar situações como essas, esse é o espaço que podemos discutir estratégias para que a escola, assim como a classe hospitalar, a comunidade escolar e a sociedade em geral tenham conhecimento de fato sobre quem é essa criança integralmente, ele não é a criança “deficiente”, ele não é a criança carregada no colo, ele é muito mais que isso.

Acompanhamento pedagógico na classe hospitalar e a (re)inserção escolar

As narrativas autobiográficas das professoras que acompanharam pedagogicamente os processos de (re)inserção escolar de crianças com doenças crônicas nos permitiram compreender a importância do acompanhamento pedagógico na classe hospitalar para o desenvolvimento da criança com doença crônica.

O adoecimento modifica a vida da criança em vários aspectos, tanto físico, quando as mudanças começam a aparecer e o corpo vivencia o adoecimento, quanto psicológicas e sociais, quando a criança é afastada da sua rotina para cuidar da saúde. “Conviver com um corpo doente que necessita de cuidados específicos não é uma convivência tranquila, quanto mais para uma criança” (ROCHA, 2014, p. 112). A classe hospitalar também contribui com a possibilidade de retornar à escola, sem que criança seja prejudicada, essa possibilidade pode contribuir para que as crianças sintam-se capazes. (ROCHA, 2014).

Na narrativa da professora Sara, os aspectos que chamam sua atenção enquanto professora da classe hospitalar é a “vontade que a criança tem de estar na classe hospitalar mesmo diante do adoecimento, da rotina pesada, a vontade de aprender persiste”, essa narrativa nos permite compreender a classe hospitalar como um espaço que contribui para as vivências das crianças no hospital lhe permitindo criar estratégias para que a vontade de aprender se torne maior que os processos invasivos do tratamento, Rocha (2014, p. 118) afirma que:

A classe hospitalar possibilita às crianças a criação de estratégias de enfrentamento ao momento vivido no hospital, na medida em que são pensadas ações que permitem aos pacientes/alunos compreenderem a necessidade de conviver com a doença, por um determinado tempo, e dando a eles a oportunidade de direcionar suas vivências para atividades que os façam sentir-se melhor, como, por exemplo, estudar e brincar, criando, portanto, estratégias de resiliência.

Diante do que foi exposto, ressaltamos a importância de valorizar a classe hospitalar como um espaço de lutas para garantir o direito a educação das crianças em tratamento de saúde, que permitem às crianças vivenciarem melhor esse espaço e se desenvolverem de forma plena nos momentos que precisam se ausentar da escola, e nesse sentido, longe de pensar nas crianças como pacientes diante do adoecimento, temos refletido sobre a equidade, dignidade e justiça que a classe hospitalar possibilita para as crianças e adolescentes hospitalizados, garantindo condições para produzirem conhecimentos e vivências que vão contribuir para seu pleno desenvolvimento, visando a garantia de direitos fundamentais amparados legalmente.

A professora Japhia, enquanto professora da escola regular, em sua narrativa, também reconhece, a importância do acompanhamento pedagógico na classe hospitalar para a (re)inserção escolar da criança que está em tratamento, Japhia relata que suas experiências lhe permitem ter a certeza sobre a importância da classe hospitalar diante das ausências da criança para cuidar da saúde, ela narra que:

[...] Com certeza contribuiu. Porque você imagine uma criança que precisa se ausentar várias vezes da aula para fazer tratamento nessas saídas se ela não

tivesse tido esse acompanhamento. Se a gente pensar na parte pedagógica a gente compreende que toda criança que muito se ausenta os déficits fica de fora de ver alguma coisa e se ela tem todas as competências é porque ela foi suprida em algum momento, é quando pode entrar a parte do hospital de quando ela ia fazer tratamento. (JAPHIA, 2021).

Nas narrativas, tanto de Japhia que é professora da escola regular quanto de Sara, professora da classe hospitalar, é possível compreender a importância desse acompanhamento, como coloca Japhia, a necessidade foi suprida em determinado momento, e Sara ao narrar que mesmo diante do adoecimento, a vontade e o desejo de aprender e estudar que a criança demonstra se sobressai.

Experiências de aprendizagem docente com crianças em adoecimento

Para melhor compreender o conceito de experiências e a importância que atribuímos para pensar nas práticas docentes, nos apropriamos dos estudos de Larrosa (2002, p. 21) para refletir que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

As classes hospitalares proporcionam várias formas de aprendizagens, sobretudo, partindo das experiências vivenciadas pelas professoras, produzidas a partir do afeto junto com os desafios, que intensificam nosso processo de uma formação mais humana. Aprendizagens em meio à dor que ocasionam na busca e no reconhecimento de dar sempre o melhor de si para todos diariamente.

Percebemos nas narrativas das professoras sobre suas experiências que em meio aos desafios, elas encontram razões para continuar seu percurso docente, nas relações com seus pares, nas aprendizagens construídas com as crianças, aliando afeto e carinho em busca da garantia do direito à educação:

Ser professora de classe hospitalar é aliar afeto ao conhecimento, é substituir o medo do tratamento por uma perspectiva de um futuro. É trazer um pouco de alegria nas horas difíceis. (SARA, 2021).

[...] Que vocês trabalhem não por amor, porque a gente não trabalha por amor, a gente trabalha porque precisa, mas que vocês trabalhem com amor, que vocês se formem e que abracem a causa, que a educação ainda tem jeito sim. (JAPHIA, 2021).

As narrativas das professoras nos levam ao encontro sobre o que fala Freire, a alegria e a esperança que o ensinar exige, mas não uma esperança que se refere somente a cruzar os braços e esperar que algo melhor aconteça, como nos afirma Freire (1996, p. 37) “A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”. Diante dessas reflexões, entendemos que a prática docente é permeada de desafios e obstáculos, mas na busca por superar esses desafios, as professoras vivenciam experiências que marcam sua vida, ao refletir sobre essas experiências se formam e reinventam-se, criando estratégias e possibilidades de prosseguir garantindo o direito fundamental à educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas com professoras que acompanham pedagogicamente a (re)inserção escolar de crianças com doenças crônicas, tomando como base as experiências vivenciadas e narradas pelas professoras, nos permitiu compreender como ocorre o acompanhamento pedagógico dessas docentes com a (re)inserção escolar de crianças com doenças crônicas, a importância da classe hospitalar para o desenvolvimento da criança, como um espaço de garantia de direitos, e dos cuidados integrais com a criança com doenças crônicas, um espaço de lutas por justiça social.

Nesse espaço a criança sente-se acolhida e o desejo de aprender se sobressai, indicando reflexões sobre a importância do acompanhamento pedagógico na classe hospitalar, tanto em experiências de reinserção escolar, como em casos de inserção escolar, quando a classe hospitalar é a primeira escola para algumas crianças, se constituindo lugar de garantia do direito à educação.

Ressaltamos a necessidade de discussões no espaço escolar sobre preconceitos e discriminações diante do que é diferente, portanto, precisamos pensar em escolas que sejam de fato inclusivas, que acolham as crianças, jovens e adultos sem excluí-los por suas diferenças. As narrativas das professoras nos permitem direcionar um olhar mais cuidadoso, mais reflexivo, e a necessidade de denúncias e de estratégias para quebrar barreiras de preconceitos e discriminação diante do que é diferente.

Este trabalho também fomenta reflexões sobre experiências e processos formativos de professoras que acompanham pedagogicamente crianças com doenças crônicas. Ressaltamos que é preciso valorizar as histórias de vida das professoras, como fonte de riquezas de um saber específico resultante das práticas, e que se torna um saber essencial que surge no cotidiano e vai se relacionando com as teorias durante a formação inicial e continuada, que permitem as professoras recorrer a essas aprendizagens quando surgem desafios na sua prática docente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOLANDA, Eliane Rolim de. **Doença crônica na infância e o Desafio do processo de escolarização: percepção da Família**. 2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 116.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

MOREIRA, G. M. S. **A criança com câncer vivenciando a resinserção escolar: estratégia da atuação do psicólogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. São Paulo, p.137.

OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros de. **Experiências pedagógicas em classe hospitalar: por uma formação docente especializada**. (2019) - Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 296.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. C.; OLIVEIRA, R. C.; CUNHA, L. M.; Constituição de fontes para a pesquisa qualitativa em educação: grupo reflexivo de mediação biográfica e quadro de escuta.

CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 2018. Atas. V. 1.

ROCHA, Simone Maria da. **VIVER E SENTIR; REFLETIR E NARRAR: crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. - Natal, RN, 2014. 338f.'

O ESTADO DA ARTE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE MÚSICA, NO RIO GRANDE DO NORTE COM ENFASE NA BANDA ANTÔNIO FLORÊNCIO DE QUEIROZ - RN (2017 – 2019)

Elton Souza de Melo³¹

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade obter resultados no ensino de música no contexto de Bandas de Música, a pesquisa terá base de referência das Bandas de Música no Rio grande do Norte, para dar um suporte a pesquisa da Banda Antônio Florêncio de Queiroz, será direcionado um levantamento das dissertações no âmbito musical e a fonte de pesquisa será a Universidade Federal do Rio grande do Norte, destacamos ainda a importância do curso de mestrado da referida universidade na linha de pesquisa Educação Musical, construindo assim um aporte para a pesquisa da Banda de Música Antônio Florêncio de Queiroz, assim, entenderemos a história do desenvolvimento da banda através do resgate de suas memórias. Destacamos ainda que a pesquisa teve um direcionamento central, mas, foi analisada outras regiões, entre elas Bahia, João Pessoa, Pernambuco e o Rio Grande do Norte, e a escolha, foi a centralização para a pesquisa. Dessa forma o Estado do Rio Grande do Norte esteve em evidência para o presente estudo. Esperamos compreender o ensino musical voltado a Banda de Música na Região do Rio Grande do Norte, que tem sua tradição nos interiores, com a perspectiva de análise e observação para as práticas pedagógicas educacionais, que o ambiente de banda de música nos proporciona, colaborando sempre para a manutenção das Bandas de Música.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Banda de Música: Estado da Arte. Construção das práticas pedagógicas em música.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como objetivo investigar questões relacionadas ao ensino de música, no âmbito do Rio Grande do Norte, e fundamentar com a Banda de música Antônio Florêncio de Queiroz, procuramos entender os caminhos de ensino para seguir uma temática direcionado ao ensino, sabemos que a Banda é um ambiente que proporciona o estudo direcionado às práticas do instrumento e da teoria musical voltado à performance em grupo, e ao mesmo tempo, entendemos a história e o desenvolvimento das Banda através do resgate de suas memórias. Para isso, realizaremos um estudo de pesquisa voltado às Bandas de Música para ter um apoio a Banda Antônio Florêncio de Queiroz no município de Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte. A referida Banda foi criada no ano de 1919, sendo assim; uma Banda centenária, e ao longo do tempo, se inseriu no desenvolvimento sociocultural da população como parte relevante da cultura local.

Dessa forma, o objetivo geral é entender os processos de ensino e aprendizagem de música no contexto de Bandas, obtendo assim futuras pesquisas Para o desenvolvimento do artigo será realizado um levantamento quantitativo de dissertações e buscaremos trabalhos que obtenham suporte para a nossa futura pesquisa acerca das teorias sobre ensino e aprendizagem de Banda de Música, e coleta de dados com o intuito de observar a interação e o estudo musical a partir do ano de 2017 até 2019, essa linha do tempo para pesquisa foi direcionado para termos

³¹Aluno do curso do PosEnsino da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: maestroeltonsouza@gmail.com

um suporte mais amplo de pesquisa, para o desenvolvimento musical e artístico, e assim investigar as práticas pedagógicas que foram direcionadas para as Bandas.

Nesse sentido, a problemática será compreender essas dissertações e fazer um levantamento musical no sentido da prática de ensino. A motivação do artigo surgiu do contato com a banda por ocasião do início do meu trabalho na cidade de Pau dos Ferros, a mais de 10 anos atrás, vale salientar que iniciei um trabalho paralelo a esse, mas, a história da Banda partiu para essa pesquisa.

Como resultado, esperamos compreendemos o ensino musical voltado as Bandas de música no Rio Grande do Norte, que tem suas tradições nos interiores, com a perspectiva de análise e observação para as práticas educacionais, que o ambiente de Banda de Música nos proporciona, colaborando sempre para a manutenção do ensino de música.

O QUE É BANDA DE MÚSICA?

As bandas de música, na atualidade, estão presentes em eventos culturais nos municípios do Brasil. Assim, torna-se relevante compreender o que são as bandas de música e sua função no âmbito social e cultural. Logo, as bandas são consideradas conjuntos ou grupos de sopro e percussão, com auxílio de um regente (MEIRA; SCHIRMER, 2000). Nessa mesma linha, Batista (2010) define as bandas de música, como um grupo de pessoas, apresentando uma maioria do sexo masculino, caracterizados por usarem o mesmo uniforme, ou fardamento, e tocam uma variedade de instrumentos, sendo eles de sopro e de percussão, por meio da regência de um maestro. Em uma outra definição, Botelho (2006, p. 4) também expõe as características específicas das bandas de Música, corroborando com as definições supracitadas, o que insere são os nomes dos instrumentos utilizados, tanto de sopro, madeira e metal, quanto percussão.

As bandas de músicas surgiram logo após a Revolução Francesa. Segundo Carvalho (2009) as bandas músicas eram utilizadas para incentivar a força, assim como a coragem, e como forma de lazer nos intervalos entre as batalhas. As bandas surgiram como grupos que em relação aos conflitos buscavam encontrar harmonia e paz em meio a esses momentos. Assim, em meio a esse cenário, os grupos musicais se formavam e ofereciam lazer a uma sociedade atingida pelos conflitos bélicos. Ao longo do tempo, o desenvolvimento das bandas foram se modificando e sendo inseridas no ambiente social, ao compreender a sua relevância social. Ao destacar as contribuições de Barbosa (2005) que escreveu o primeiro método de bandas brasileiro, “Da Capo”, ao integrar com as classes mais jovens a relevância da cidadania na formação de valores, identidades e memórias.

Assim, é relevante observar a memória individual, formada ao longo do tempo dos grupos que formaram as bandas de Música, em que, dependendo da relação que existe com outras pessoas, é no convívio que provoca memória coletiva, deste modo, a sociedade e o indivíduo estão diretamente relacionados, e é essa relação que permite que a memória cultural de uma sociedade seja preservada e conseqüentemente são eles os responsáveis na preservação da memória cultural. Logo, a memória é essencial ao sujeito, uma vez que, são elas que caracterizam e fortalecem nossa identidade, história, e assim, a cultura (BOSI, 2001).

CAMINHOS METODOLOGICOS DO ESTUDO: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DA ARTE

O estado da arte exposto neste artigo possibilita mapear as produções sobre o ensino de Banda de Música no Rio Grande do Norte nos anos de 2017 a 2019, na pesquisa de mestrado profissional. Dessa forma poderemos investigar as possíveis possibilidades de estudo

direcionado as bandas de música, e as práticas pedagógicas no ensino dos instrumentos musicais, referenciando assim toda a parte metodológica do estudo. Fizemos a análise de 62 dissertações correspondendo na Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Considerando esses elementos, traçamos uma construção de análise e interpretação dos dados, a seguinte sequência metodológica descrita.

No primeiro momento, pesquisamos no Banco de Dados da Capes Digital, e obtivemos 1414516 de resultados com a pesquisa “Bandas Filarmônicas de Música”, em seguida foi direcionado a pesquisa mais centralizado com os filtros – mestrado profissional 946937, depois colocamos os anos de 2017 a 2019, destacamos que a escolha dos anos é uma construção fundamentada para termos o ensino direcionado de banda de música nesse período, assim tivemos uma redução para 160027, para deixar o artigo mais fundamentado na Região de pesquisa e área de conhecimento usamos o filtro, obtivemos então 630, terminamos os filtros em área de concentração e instituição tivemos o quantitativo de 62. Esses procedimentos possibilitaram identificar o movimento da pesquisa no Rio Grande do Norte, que a fundamentação metodológica está direcionada no ensino de música, com as práticas pedagógicas voltadas à banda de música.

Com base nessa pesquisa, compreendemos que esse foi o caminho metodológico vivenciado no estudo e, mesmo sabendo que os resultados representam um número pequeno do que se vive e se produz em banda de música, e estudo direcionado ao instrumento e a prática musical, o artigo é de suma importância para concebermos o ensino musical em base pesquisa no Rio Grande do Norte.

O ENSINO DE BANDA DE MÚSICA NO RIO GRANDE DO NORTE (2017 A 2019)

Nos anos de 2017 a 2019, foram identificadas 62 dissertações, reafirmamos que a pesquisa foi centralizada com dissertações e voltado ao Rio Grande do Norte, as produções das pesquisas tem a fundamentação na linha de pesquisa da Educação Musical, ficou claro compreender toda a estrutura metodológica de ensino a nível de Banda de música.

A pesquisa iniciou -se com a temática de outros estados, destacamos essas: o início da pesquisa, foi pesquisado algumas regiões do nordeste, o gráfico irá mostrar o início da pesquisa com algumas regiões.

Dissertações e teses
João Pessoa - 70
Rio Grande do Norte - 62
Bahia - 60
Pernambuco – 17

A pesquisa foi redefinida para o Rio Grande do Norte, para entendimento do artigo e sua fundamentação de pesquisa, e teve a afirmação somente em dissertações, o filtro possibilitou visualizamos o Rio Grande do Norte com o aporte metodológico que procurávamos, avaliamos então as dissertações, e percebemos a Universidade Federal do Rio Grande do Norte bem presente no aspecto musical com o estudo direcionado a banda de música e instrumentação musical. Destacamos ainda que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tem um Mestrado em Educação musical, e todas essas 62 dissertações são oriundas dessa linha de pesquisa.

Nessas linhas interpretativas, consideramos também como instrumento para diálogo os trabalhos desenvolvidos por (AMARAL, 2017.), (FARIAS, 20017) e (MARLON,2017).

Na dissertação de AMARAL,2017 “SABERES DOCENTES EM BANDAS DE MÚSICA: UM ESTUDO MULTICASO COM TRÊS MAESTROS NO ALTO OESTE POTIGUAR” em seu estudo foi apresentado uma pesquisa realizada com três maestros que atuam respectivamente em três bandas de música da região do Alto Oeste Potiguar, com o objetivo de conhecer e refletir sobre quais saberes docentes estão presentes na prática desses maestros, como se constituem e de que forma cada maestro articula esses saberes durante a sua prática pedagógico-musical. Foram selecionados três maestros com perfis de formação distintos, sendo um bacharel, um licenciado e um autodidata, atuantes, cada um, em uma das bandas de música do Alto Oeste Potiguar.

Foi descrito o contexto de atuação de cada um deles e, a partir da análise das entrevistas, foram destacadas 06 (seis) categorias para análise: 1.saberes musicais; 2.relações interpessoais; 3.experiência com performance de mais de um instrumento musical; 4.importância das iniciativas autodidatas; 5.experiência em diferentes grupos musicais; 6.experiência de liderança de grupos musicais. A partir do exposto foi possível afirmar que os maestros aprendem também durante o fazer pedagógico-musical, em que a partir da interação com os alunos da banda, bem como com seus pares e através de experiências nos diversos contextos profissionais pelos quais passaram, puderam adquirir saberes e mobilizá-los para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem musical dentro de cada banda de música.

Na dissertação de (FARIAS 2019) “ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS DE METAL: ASPECTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICO-INTERPRETATIVOS A PARTIR DAS ORQUESTRAS DE METAIS LYRA TATUÍ E LYRA BRAGANÇA”. A pesquisa foi apresentada entre a performance e a educação musical, foi considerando aspectos importantes do fazer musical propriamente dito e das possibilidades de ensino coletivo das situações pesquisadas. O trabalho foi desenvolvido metodologicamente com base na pesquisa bibliográfica, análise documental, observação, projetos, pesquisados e entrevistas semiestruturadas com os coordenadores e professores envolvidos.

A partir das análises e reflexões realizadas, com base nas informações coletadas das Orquestras de Metais Lyra Tatuí e Lyra Bragança, constatou-se que os aspectos técnicos-interpretativos verificados são importantes para o desenvolvimento de práticas coletivas, possibilitando ao aluno uma formação sólida, abrangente e uma atuação diversificada no mercado de trabalho.

Dentre estes aspectos, é possível relacionar: alongamentos e exercícios físicos; atividades direcionadas à respiração e ao fortalecimento muscular; vibração labial (buzzing); questões sobre sonoridade; aulas teóricas para esclarecimentos e consolidação; estudos de notas longas; estudos com articulações e acentuações variadas; estudos de intervalos; estudos de escalas e arpejos em modelos e articulações variadas; atividades com solfejo e o canto; e práticas de música de câmara em diversas formações instrumentais.

Foi possível também verificar direcionamentos metodológicos relacionados às particularidades dos alunos na escolha dos materiais didáticos e do repertório; Dessa forma, a pesquisa teve uma contribuição de forma significativa para a prática musical e o ensino coletivo dos instrumentos de metal.

Na dissertação de MARLON, 2017 ASPECTOS E SUGESTÕES INTERPRETATIVAS EM 3 OBRAS PARA TROMBONE SOLISTA DO MAESTRO DUDA: Duas Danças, Fantasia para Trompete e Trombone, e Suíte Monette. O Trabalho abordou questões interpretativas a respeito de 3 obras para trombone solista do Maestro Duda, com o objetivo de sugerir subsídios que auxiliem no desenvolvimento dos procedimentos de preparação e execução das peças. As obras aqui estudadas são: Duas Danças (Gizelle e Marquinhos no Frevo), Fantasia para Trompete e Trombone, e Suíte Monette.

Dentre as principais características dos trabalhos composicionais do Maestro Duda, foi destacado a utilização de gêneros musicais da cultura brasileira, porém, poucos são os trabalhos acadêmicos que abordam questões sobre a interpretação deste tipo de música. A pesquisa teve sua formatação em uma entrevista semiestruturada com o compositor, objetivando compreender sobre as diversas questões referentes às Obras e sua carreira musical. Desta forma, o trabalho encontra-se dividido em 3 partes: a primeira, contém informações sobre a carreira musical do compositor, produção artística e atualização do catálogo de composições para formações de instrumentos de metais; a segunda, aborda, de um modo geral, questões a respeito da interpretação; e a terceira parte, trata dos gêneros musicais utilizados pelo compositor além de conter sugestões interpretativas para o trombonista nas obras estudadas. Dessa forma, o Estado do Rio Grande do Norte possui um quantitativo de investigações equivalente na pesquisa em Educação Musical, todos esses trabalhos são de suma importância ao cenário artístico e cultural no desenvolvimento das práticas interpretativas de Banda de Música.

TEMÁTICAS INVESTIGADAS: o que se pesquisa sobre o ensino de banda de música na Região Nordeste?

A música sempre foi uma expressão da subjetividade para os seres humanos, ela atua sobre homens provocando sensações de acordo com o momento vivenciado, sendo assim, ela age em diversas dimensões tanto no que diz respeito a vida afetiva, psicológica quanto intelectual. A música produz identidades individuais e coletivas, atua diretamente nas relações e opera na construção do ser. A música é importante na vida do ser humano, desenvolvendo principalmente o bem-estar e emoções das pessoas, provocando sensação de harmonia e paz aos homens. Ela atinge os órgãos e as emoções dos seres, possibilitando sensações de relaxamento e/ou de alívio. Assim, a música pode ser entendida como uma linguagem que reflete a vida dos que encontram afinidade com as letras, os tons e as notas. É essa forma de linguagem que aproxima os homens. De acordo com Edgar Morin (2002) a linguagem é uma máquina que move os seres humanos.

Deste modo, a música é compreendida como uma forma de comunicação, é essa linguagem que vai permitir que sujeitos formulem seus vínculos, edifiquem suas relações sociais. As bandas de músicas surgem para abarcar essa forma de linguagem e de expressão de sentimentos. Os grupos musicais permitem que os envolvidos reconheçam seu lugar e renovem seus projetos de vida. Fazer parte desses grupos é permitir que os homens se sintam membros de uma sociedade, capaz de recuperar e reviver histórias. Além de incentivar os membros a produzir e repassar seus valores perante a sociedade.

Suporte teórico: as referências para o estudo.

No levantamento do suporte teórico, nomeamos os autores citados seguindo uma categoria de conhecimento específico nas áreas de investigação. Dessa forma, compreendemos uma pesquisa mais centrada no ensino de música. A partir da relação e discussão dos aportes teóricos dentro do campo conhecimento científico da educação e ensino de música.

Os autores e obras referenciadas nas produções foram citados por ordem de conhecimento para a pesquisa do estado da arte.

Tabela – Teóricos e pesquisadores na educação musical e ensino

<i>Principais Autores</i>	<i>Principais Referências</i>
Bardin Laurence	Análise de Conteúdo



Batista Nylton	Banda de Música, A Alma da Comunidade
Marcos Botelho	Música de Euterpe, Um estudo do repertório de uma banda Sesquicentenária
Maria Cécilia de Souza	O desafio do conhecinto, Pesquisa Qualitativa
Edgar Morin	O Metodo 5, a Humanidade da humanidade
Michael Pollak	Memoria e identidade social, estudos históricos

No conjunto de autores e obras citadas nas produções, Bardin Laurence, é de suma importância em suas publicações, obtivemos uma contribuição na leitura de Análise de conteúdo, um apoio mais sistematizado para a pesquisa. O autor Batista Nylton é referência central no trabalho de Banda de Música, suas contribuições são referências históricas e bem acentuadas no ensino de música.

As pesquisas de Marcos Botelho, especificamente “No estudo do repertório de uma banda Sesquicentenária”, foi a arte de pesquisa que ficou clara para obtermos conhecimento sobre os conceitos de Bandas de Música, destacamos ainda que a pesquisa central é estabelecida pela Banda Antônio Florêncio de Queiroz uma banda centenária, e o autor Edgar Morin, é toda a parte fundamentada na escrita e conhecimento metodológico e humanista, e está interligado ao autor Michael Pollak com suas contribuições sobre o contexto de memória, identidade e ações sociais, e toda a parte metodológica da pesquisa em ensino de banda de música, a as práticas pedagógicas do ensino de música, direcionada a Banda Antônio Florêncio de Queiroz.

O PROCESSO DE ESCOLHA DO TEMA

Foi construído ao longo das minhas pesquisas sobre a vinda do maestro para a referida banda, que visualizamos uma retomada ao processo metodológico no ensino das Bandas de Música.

Discussão essa que surgiu a partir da minha formação em Música e profissão de Maestro. Assim como, os desafios encontrados ao reger e conviver com músicos da banda Antônio Florêncio de Queiros, como citado acima, uma banda centenária, em que, foi possível perceber nos músicos a diferenças na formação e compreensão de alguns conceitos musicais.

A importância deste artigo consiste em apresentar os trabalhos direcionados a banda de música, conceitos e possibilidades musicais, referindo aos anos de 2017 a 2019, não deixando sua identidade e memórias, mas condensando o ensino pedagógico para a Banda de Música, a mesma passou a estar vinculada na tradição local, por meio de alvoradas e salvas festivas, que inicialmente, abrihantavam as festividades religiosas, e, ao longo do tempo, se inseriu nas demais festividades no município.

Ao longo dos anos, o papel das Banda de Música nos município transcendeu as atribuições culturais e regionais, e, foi ganhando destaque ao inserir o relevante papel de socialização de crianças, jovens e adultos, inserindo-as no universo cultural. Esse destaque ocorreu, por meio da mudança na forma do ensino de música, e, a percepção da função da Banda na cultura do município.

Um outro aspecto importante a ser exaltado, é que o trabalho será regido por investigações do poder musical entre as pessoas envolvidas ao longo do período supracitado do desenvolvimento da banda, fazendo assim, um estudo detalhado entre as dissertações relacionadas. Nesse sentido, o artigo possibilitará preencher lacunas existentes no âmbito teórico. Essas no estudo centralizado do que é banda de música e sua importância, o que podemos compreender na relação entre a música e a sociedade no geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo possibilitou evidenciar a produção do ensino de Banda de Música no estado do Rio Grande do Norte, no amplo da pesquisa de ensino. As considerações analisadas, enfatizamos que a pesquisa teve o seu foco em dissertações, mas procuramos obter informações mais concretas para a escolha, assim todo o cenário da pesquisa foi direcionado nos anos de 2017 a 2019, compreendemos uma busca bem fundamentada no que procurávamos, compreendendo assim os fundamentos da educação e do ensino de música, essa missão é bem árdua e o artigo, está apenas como um suporte para futuras pesquisas mais direcionadas para as Bandas de Música.

Não podemos desconsiderar que a pesquisa poderia ser mais ampla, tivemos algumas regiões do nordeste que as bandas de música tem o seu papel bem relevante na história da música em bandas, mesmo assim, percebemos que a pesquisa voltado para o Rio Grande do Norte, teve um suporte metodológico dentre das expectativas no ensino musical.

As temáticas investigativas presentes nas dissertações, foram um suporte para compreendermos melhor o estudo do artigo, e reforçando a busca ainda mais pela centralização dos anos pesquisados.

Por fim, o artigo teve sua sistematização para compreendermos cada vez mais esse universo musical entre as Bandas de música, e saber que o papel do maestro e dos músicos é uma linha correta para as futuras igualdades musicais, o maestro é o senhor do conhecimento mediado aos seus músicos e os músicos são conduzidos pela maestria e capacidade musical do maestro.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, N. Banda de música: a alma da comunidade. São Paulo: Scortecci, 2010.

BARBOSA, J. L. S. An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies. University of Washington-Seattle. Tese de Doutorado. In: _____. (2005). Entrevistado pelo autor em 21 de julho de 2005 no II Curso de Férias da Cidade de Tatuí-SP.

BOSI, E. Memória e Sociedade, lembrança de Velhos. 9ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BOTELHO, M. L. A Sociedade Musical Benficiente Euterpe Friburguense: Um estudo histórico-social. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CARVALHO, D. D. Ensaio sobre a História das Bandas Filarmônicas. Meloteca 2009. Disponível em: <<http://www.meloteca.com/pdfartigos/delmar-domingos-de-carvalho-a-historia-das-bandas.pdf>> Acesso em: 16 de março de 2017.

FERREIRA, A. B. H. Minidicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

GIDDENS, A. Sociologia. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

GIL, A. C. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 2010.

LE GOFF, J. História e Memória. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

MEIRA, A. G.; SCHIRMER, P. Música militar e bandas militares: origem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Estandarte, 2000.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, ABRASCO, 1993.

MORIN, E. O método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. O método. vol. 3. O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

POLLAK, M. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 1992.

RODRIGUES, L. O. A voz memória: narrativa e identidade na cultura popular. In: FREITAS, A. C.; RODRIGUES, L.O. SAMPAIO, M. L. P. Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros-RN: Queima-bucha, 2008.



ISSN: 2318-4175

Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil