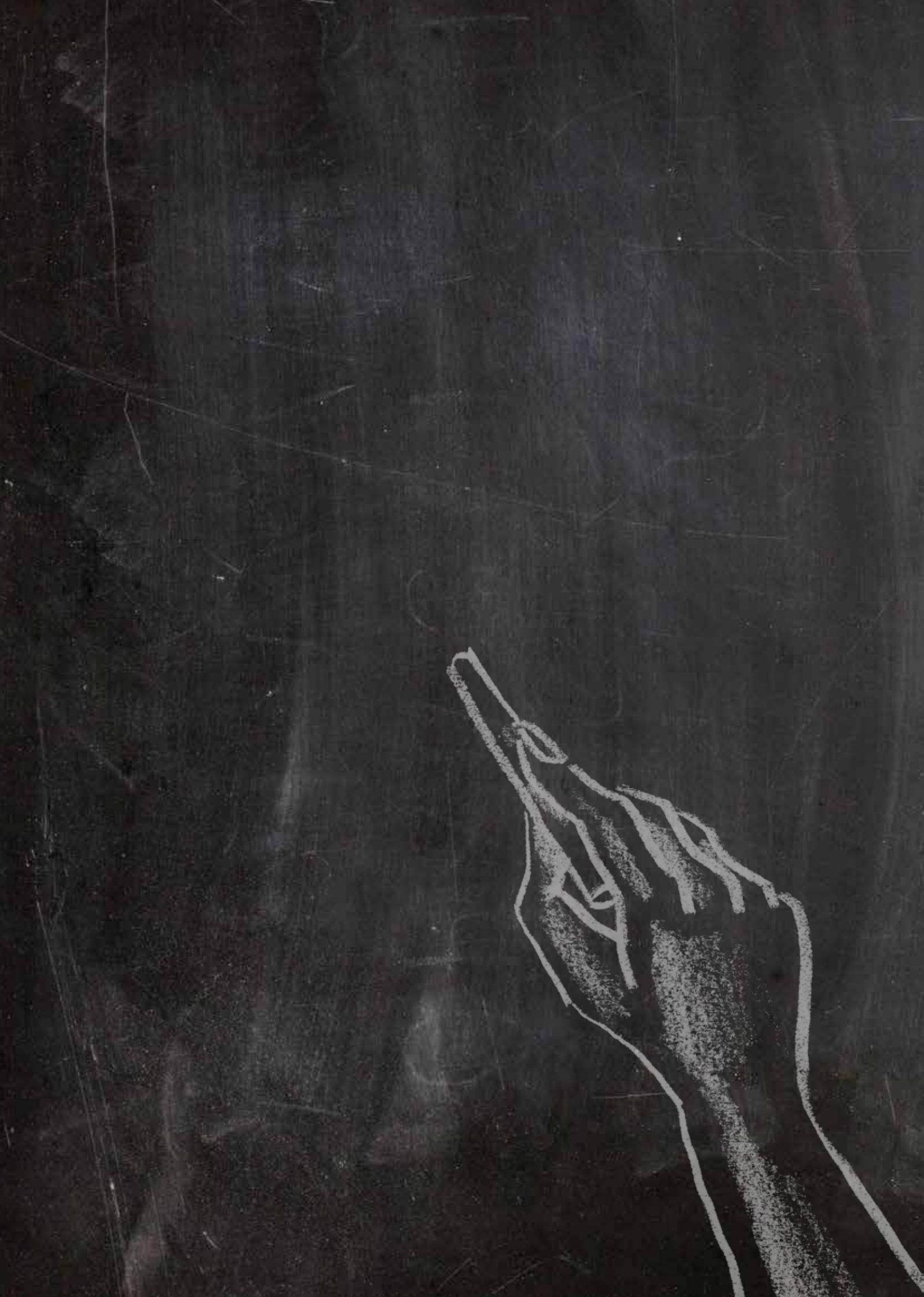


Revista
Chão da Escola

ISSN 1980-4679

Fevereiro 2019 | nº 16





Apresentação

É com muita satisfação que apresentamos a 16ª edição da Revista Chão da Escola!

Os artigos publicados nesta edição, escritos por professoras da rede municipal de Curitiba, abordam os desafios da prática pedagógica tanto dentro da sala de aula, na relação professor-aluno, quanto fora, nos enfrentamentos pela manutenção dos direitos da categoria. Confira os temas dos artigos desta revista:

Déa Maria de Oliveira Aguiar escreve sobre a importância de contar histórias sobre o medo para crianças no artigo *Contar histórias de medo que encantam: Medo do que?* O texto também analisa o motivo de alguns profissionais rejeitarem o tema e apresenta argumentos a favor das histórias.

Carreira e organização sindical dos professores de educação básica no Brasil e em Portugal, artigo escrito por Aline Vernick Carissimi, faz uma comparação entre as organizações sindicais do Brasil e de Portugal, com o objetivo de analisar os principais desafios que os professores enfrentam em seus respectivos países.

Com o objetivo de realizar um levantamento sobre o atendimento às crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Mônica Cristiane Alves apresenta o artigo *Inclusão educacional: a formação de educadores e suas práticas pedagógicas frente aos alunos em transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II*.

Com base em questionários com professores que atuam com alunos que possuem transtornos comportamentais, Susan Ferst escreveu o texto *Transtornos comportamentais e mediação escolar*. O trabalho estuda o processo de mediação escolar para a socialização e aprendizagem desses alunos.

A pesquisa *Uma professora e uma trajetória política intelectual: Maria Junqueira Schmidt e a prática de educar famílias*, escrita pela professora Joana Gondim Garcia Skrusinski, traz uma construção intelectual de uma profissional que se tornou referência na área de educação das famílias.

Boa leitura!

Expediente

CONSELHO EDITORIAL

Carine Ferreira Costa Peplinsk | Professora da Escola Municipal Senador Enéas Farias e Escola Municipal Marumbi

Caroline Francye Rosa De Freitas Dvoiaski | Professora da Escola Municipal Ulysses Silveira Guimarães

Déborah Helenise Lemes de Paula | Professora da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz dos Pinhais

Mariana Navarro | Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba, atualmente na direção do SISMMAC

Renata Moraes | Psicóloga da Vara de Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Paraná, mestra e doutoranda em Psicologia



SISMMAC

**Sindicato dos Servidores do
Magistério Municipal de Curitiba**

Rua Nunes Machado, 1644, Rebouças – Curitiba/PR,
CEP. 80.220-070 Fone/Fax.: (41) 3225-6729

Gestão “Fortes com a Base - Só a Luta Muda a Vida” (2017-2020)
www.sismmac.com.br

Direção liberada | Adriano Vieira, Dulce Chaves, Gabriel Conte, Liliane Tsumanuma, Luana Crestani, Luciana Kopsch, Mariana Navarro, Rafael Alencar Furtado, Viviane Bastos Pampu, Wagner Argenton

Direção que permanece nas escolas | Ana Claudia Xavier de Moraes, Ariane Lopes, Arthur Zwolinski Prats, Cristiane Bianchini, Cristiane Marques de Souza, Francielly da Silva Costa, Gabriela Dallago, Gislaine Franco Silvério, Juliana Zeni Ostroski, Maria das Graças dos Santos, Marilu do Rocio Schwanke, Marisa Tchorney Guimarães, Raquel Soares, Rosana Almeida, Sheila Simonsen, Solange Moreira, Thayana Ribeiro da Cruz, Wagner Batista

Equipe de Comunicação | Dalane Santos (DRT 10051/PR), Júlia Trindade e Thaíse Mendonça (DRT 8696/PR)

Projeto gráfico, ilustração e diagramação
Ctrl S Comunicação (www.ctrlscomunicacao.com.br)

Contar histórias de medo que encantam: medo de quê?

6

Carreira e organização sindical dos professores de educação básica no Brasil e em Portugal

16

Inclusão educacional: a formação de educadores e suas práticas pedagógicas frente aos alunos em transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II

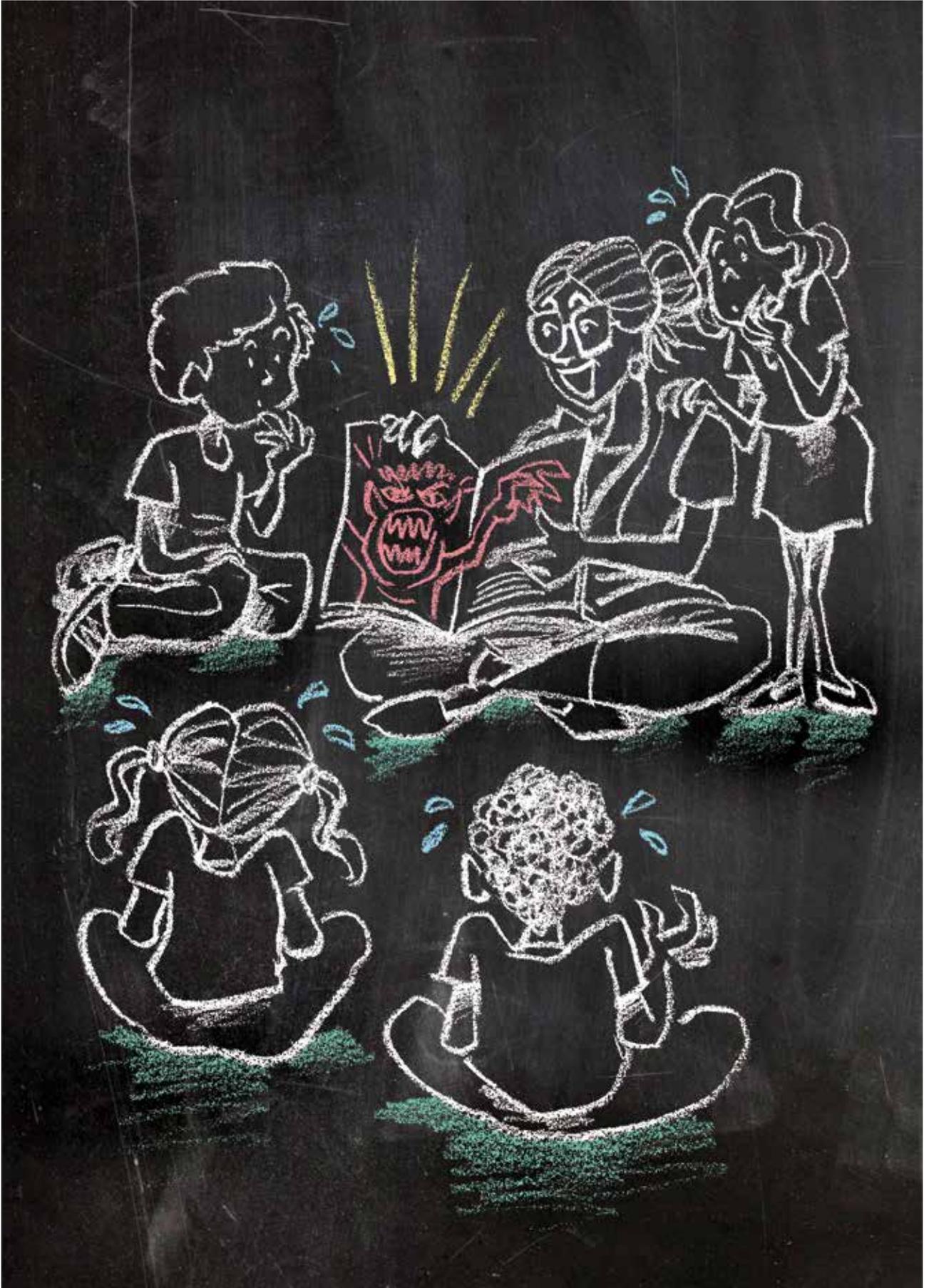
26

Transtornos comportamentais e mediação escolar

38

Uma professora e uma trajetória política intelectual: Maria Junqueira Schmidt e a prática de educar famílias

46



Contar histórias de medo que encantam: medo de quê?

Déa Maria de Oliveira Aguiar

Pós-graduanda em Literatura Infantil e Contação de Histórias.

Professora nas Escolas Municipais Cerro Azul e Jaguariaíva.

E-mail: creativedea@hotmail.com

RESUMO

Tendo como tema o medo primário e construído a partir de vivências culturais, religiosas e pessoais, este artigo discorre a respeito do porquê contar histórias de medo, sua importância no desenvolvimento da criança e a rejeição por muitos em fazê-lo. A partir de leituras realizadas à luz de autores que tratam do tema, pôde-se comparar momentos de contações em espaços formais e não formais, assim como palestras de formação de docentes, as crenças limitantes que permeiam esse tema e perceber que a partir de argumentos pautados em teóricos literários e psicólogos, consegue-se um movimento reflexivo positivo em favor dessas histórias.

Palavras-chave: Histórias infantis. Medo. Imaginário. Infância. Superação.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é a contação de histórias, mais especificamente histórias capazes de despertar a sensação de medo. O presente artigo partiu da inquietação da autora a respeito da aversão às histórias de medo que pais, educadores e demais pessoas demonstram quando se trata de contá-las às crianças. E o principal motivo para realizar esse registro é de cunho pessoal, pois está pautado nas experiências de sua meninice e vida profissional de magistério de mais de 35 anos com crianças pequenas, período durante o qual entrou em contato profundo com seus medos, seus encantamentos e todo o rico imaginário que faz parte da infância.

O medo é uma emoção básica do ser humano, e negá-la como parte da nossa formação é também dificultar nosso desenvolvimento pleno. Quando crianças, somos ensinados a não declarar os medos, recebendo, muitas vezes, feedbacks negativos quando o fazemos. Daí nascem, frequentemente, as autodesconfianças, pois aprendemos a não confiar no que sentimos, os problemas com iniciativa e persistência. Como a escola é um lugar onde se aprende, torna-se relevante trabalhar também esse aprendizado: o de legitimar as emoções e aprender a identificá-las. Na criança pequena, essa emoção básica é especialmente importante, porque vive num mundo que tem tudo para amedrontar, seja com relação ao tamanho das coisas, à falta de controle que ela tem sobre o ambiente e as pessoas, à sensação de desconhecido e inesperado quase constante, tudo contribui para que a criança sinta medo. Identificá-los e poder expressá-los com tranquilidade, sem julgamentos, é parte da sua educação emocional, da qual a escola também precisa cuidar.

Sabemos também que as histórias são uma ferramenta lúdica, artístico-cultural e intuitiva de aprendizado. Portanto, utilizá-las para fins de aprendizado emocional é pertinente e adequado. Por meio da empatia com as situações narradas, a criança entra em contato com seu próprio interior e consegue trabalhar o que for preciso, muitas vezes, até mesmo sem necessidade de mais nada além de escutar ou ler.

Este texto é resultado de uma pesquisa centrada na observação participante, metodologia na

qual o pesquisador também faz parte do universo pesquisado e que lhe permite alto grau de empatia com o objeto e o público. Como produto, além deste artigo, a pesquisa também propiciou a criação da oficina de capacitação de docentes: **Contos de medo e assombração**, apresentada no Congresso de Literatura em Ponta Grossa e no Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto, no segundo semestre de 2017, para docentes e estudantes do curso de magistério.

Ao longo da carreira de magistério, percebeu-se o quanto histórias que abordam o medo são apreciadas pelas crianças, provocando o desejo de ouvi-las sempre que possível. Porém, esse apreço por parte das crianças é, na maioria das vezes, negligenciado, uma vez que muitos pais e profissionais da área de educação sentem-se desconfortáveis com esse tipo de literatura, seja por crenças que partilham, culturas familiares e/ou mesmo por desconhecimento a respeito. Assim, uma simples história em que um pouco de medo seja provocado acaba se transformando em um evento de conflitos. Enquanto de um lado encontram-se as crianças que se divertem, de outro estão pais aflitos por seus rebentos estarem ouvindo histórias assustadoras. E entre os dois está o contador de histórias, muitas vezes numa batalha solo para convencer pais e a própria escola da importância de seu trabalho, pois, ao se abordar o tema medo com professores e/ou estudantes da educação, percebe-se quase o mesmo sentimento de rejeição a essas histórias e a crítica negativa a respeito baseada em argumentos vazios.

1. CONTAR HISTÓRIAS DE MEDO QUE ENCANTAM: medo de quê?

1.1 Um pouco de “histórias de medo”

No imenso universo das narrativas, as histórias de todos os matizes ocupam lugares fundamentais na formação da cultura e da personalidade individual. Servem para difundir os mitos, valores e crenças de um grupo e para comunicar, de maneira poética e intuitiva, conhecimentos e emoções, sensações e sentimentos, tudo aquilo que forma o núcleo aglutinador de uma comunidade.

Com o intuito de contextualizar o tema, a autora gostaria de compartilhar um pouco da sua infância vivida em meio as histórias contadas por seus pais, a maioria delas de cunho folclórico, como, por exemplo, *A Mula sem cabeça*, *O Lobisomem*, *O Curupira*, mas também muitos contos de fadas, como *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *Rapunzel*, entre muitas outras inventadas por seu pai, porém, todas repletas de seres fantásticos que povoam seu imaginário até hoje.

Moravam muito modestamente e a família não possuía nenhum tipo de distração que não fossem

brincadeiras inventadas, livros emprestados de bibliotecas públicas e dos vizinhos e, ao fim do dia, depois de banho tomado, sentarem-se todos os seis irmãos e as crianças da vizinhança na varanda de casa para ouvirem histórias contadas e recontadas, todas com seu encanto e mistérios que os faziam viajar no imaginário e sentirem emoções e as mais diversas sensações: encantamento, tristeza, alegria. Mas o medo era a grande atração. Queriam sentir medo, mesmo sabendo que nesse ou naquele momento o medo estaria presente, fazendo acelerar o coração, arregalar os olhos, sentir arrepios. As crianças ansiavam por este instante, como se faltasse algo para encerrar bem o dia. E, depois dos gritos e sustos, dormirem felizes, sem pesadelos, pois, ao se deitarem, sentiam-se completamente relaxados.

1.2 A origem do medo

Antes da descoberta do fogo, quando a humanidade vivia na escuridão, a noite era o vilão de todos os medos. Como mamíferos diurnos, necessitados da luz para vivenciar as percepções visuais, era preciso passar uma noite inteira sem ver quase nada ao seu redor e ficar ouvindo todos os tipos de ruídos possíveis, sabendo que muitos predadores usavam a escuridão para caçar. Na concepção de Estés:

Desde a descoberta do fogo, os seres humanos se sentem atraídos pelos contos míticos. Por quê? Porque apontam para um fato importante: embora a alma em sua viagem possa tropeçar ou se perder, no fim ela reencontrará seu coração, sua natureza divina, sua força, seu caminho para Deus em meio à floresta sombria – ainda que leve vários episódios ou “dois passos à frente e um atrás” para descobri-los e recuperá-los” (ESTÉS, 2005, p. 11)

E os contos e histórias eram realizados à volta da fogueira, pois o fogo, além de iluminar e afugentar animais, gerava um ambiente propício para aproximar as pessoas, devolvendo um pouco da ilusão de controle do ambiente e da sensação de segurança. Por isso, é normal até hoje as histórias de medo trabalhar com cenários escuros ou em penumbra, que reforçam a sensação de desconhecido que pode ser considerada a origem filosófica e biológica do medo.

O medo, segundo o dicionário, é um substantivo masculino, que, de acordo com a psicologia, é um estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário, suscita essa consciência como sentir-se ameaçado, por exemplo. Também é definido como temor, ansiedade irracional ou fundamentada; receio, como o medo de tomar injeções. À luz da psicologia, Molcho afirma:

O medo é inato entre nós, tem principalmente função defensiva [...] As crianças precisam aprender a prestar atenção nesse medo e tentar superá-lo de vez em quando.

No mundo dos contos de fadas, que elas logo aprenderão a conhecer é muito parecido com seu mundo de fantasia, há os bons e os maus, e os bons sempre vencem. Embora os maus formem o primeiro degrau de identificação porque muitas vezes parecem vencer, no final a moral concorda novamente com as personagens boas. As crianças identificam-se com essas personagens com muita naturalidade e assim aprendem – ao menos na fantasia, teoricamente – a superar seus medos. Se não tiverem acesso às imagens, não lidarão com o medo e não aprenderão a superá-lo. (MOLCHO, 2007, p.130)



De acordo com Ferrari: “Para além das definições da palavra, o medo é uma sensação. Essa sensação está ligada a um estado em que o organismo se coloca em alerta, diante de algo que se acredita ser uma ameaça. O medo é um estado de alerta extremamente importante para a sobrevivência humana. Uma pessoa sem medo nenhum pode se expor a situações extremamente perigosas, arriscando a própria vida, sem medir as possíveis consequências trágicas de seus atos”. Com essa afirmativa fica claro a importância em se levar a sério essa sensação, assim como de não ignorá-la e nem temê-la, uma vez que está presente em nossa estrutura fisiológica e psicológica. Percebe-se que ao longo da evolução humana, apenas os motivos que desencadeiam a sensação de medo mudaram, de acordo com a cultura na qual está inserida. Como exemplo podemos citar a Grécia Antiga e a Idade Média. A primeira temia deuses que representavam seus medos, como Deimos (o temor) e Phóbos (o medo), enquanto a segunda temia seres como bruxas e demônios, pautados nos dogmas que a Igreja impunha.

Em nossa sociedade contemporânea e urbanizada, o medo é responsável por muitos artefatos, tais como as cercas, as portas e portões, as trancas e chaves, cadeados, senhas, alarmes, câmeras de vigilância, sistemas de segurança de diferentes configurações, entre tantos outros. Em decorrência de sua exacerbação, vêm a síndrome do pânico, a agorafobia e tantas outras manifestações patológicas do medo não drenado, não enfrentado, não vencido, o qual, no mundo adulto, ainda pode ser enfrentado nos livros e filmes de terror, nos esportes radicais.

Ao buscar a origem do medo, percebe-se que ele esteve sempre presente no caminhar da humanidade. É algo que se carrega na genética e permite ficarmos vivos, criando rotinas de proteção. Possuímos em nosso corpo um sistema de alerta que nos faz temer situações que possam colocar em risco a nossa sobrevivência. Cientificamente falando, nosso organismo possui o chamado “circuito do medo” composto por núcleos cerebrais como a amígdala e o hipocampo, de onde são

liberados neurotransmissores e neuro-hormônios como a endorfina, a adrenalina e a dopamina, que explodem na corrente sanguínea, provocando uma série de sensações como: aumento dos batimentos cardíacos, suor nas mãos, tremor, dentre outras, tudo isso numa tentativa de avisar o indivíduo de que há perigo iminente. O medo, segundo Juliana Spinelli Ferrari, Mestranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, é um estado de alerta extremamente importante para a sobrevivência humana. Uma pessoa sem medo nenhum pode se expor a situações extremamente perigosas, arriscando a própria vida, sem medir as possíveis consequências trágicas de seus atos.

Porém, quando essa ameaça não passa de um engano, o cérebro descobre rapidamente, o sistema do medo corta a injeção de substâncias, levando a um estado de bem-estar. Por isso, a maioria das pessoas se sente atraída por histórias de medo e mistério. Todavia, se essa situação é real e o sujeito permanecer com essas substâncias por muito tempo em seu organismo, se sentem nauseados, trêmulos, alertas ao sinal do menor ruído, angustiados, tornando-se assim supervigilantes, e a confusão mental se instala podendo provocar um curto circuito na estrutura orgânica.

Com a invenção da luz elétrica, que potencializou o poder do fogo, saímos das trevas. Mas parece que esse medo nos seguiu geneticamente através dos tempos. E mesmo hoje, sabedores de tantas coisas e conhecedores de dados científicos que nos permitem aprender tanto a respeito dos fenômenos naturais, basta haver um “apagão” para que nosso circuito do medo entre em ação e nos transportemos a uma confusão de sensações deixando-nos, às vezes, até descontrolados.

1.3 Medo de quê?

O imaginário popular e literário nos faz transitar entre o real e o quimérico, trazendo impressões que muitas vezes não sabemos explicar, mas, que ao chegar ao final da história, conseguimos perceber que o fantástico nos fez perceber o que nos incomoda ou nos faz bem no real, e o medo é um elemento muito forte e presente nesses momentos. E ao contar histórias para crianças onde o medo se apresenta, colocamos a criança em contato com seus próprios temores, provocando momentos, nos quais ela pode confrontá-los, compartilhá-los ou apenas perceber que não está sozinha nessa caminhada. Segundo Colomer:

As crianças aceitam uma imagem idealizada delas mesmas e do que as cerca, porque lhes oferece uma imagem ordenada, coerente e tranquilizadora da realidade. Mas também necessitam de uma literatura mais dura, que se faça eco de sua parte menos socializada e agressiva. (COLOMER, 2007, p 59)

Pois elas, as crianças, sentem medo de não se encaixarem nesse ideal, provocando as mais diversas angústias, gerando o temor de não serem aceitas como se apresentam: frágeis e confusas diante de um mundo nada acolhedor. E nós, enquanto pais, como disse Bettelheim:

(...) Queremos que nossos filhos acreditem que os homens são bons por natureza. Mas as crianças sabem que eles nem sempre são bons; e, frequentemente, quando o são, prefeririam não sê-lo. Isto contradiz os que os pais afirmam, e por esta razão a criança vê-se a si mesma como um monstro. (COLOMER, 2007, p 59, Apud BETTELHEM, 1978).

Ao ouvir uma história na qual existem personagens que são monstruosos, assustadores, maus, a criança consegue perceber que o mal existe, mas ela também consegue a coragem para combatê-lo, como afirma Silva:

Na versão original dos Grimm, Chapeuzinho coloca pedras pesadas na barriga do lobo, ajudando o caçador a destruí-lo. Esse gesto, aparentemente simples, serve de metáfora para representar um discurso sugerindo que a criança não precisa sujeitar-se passivamente ao mal do mundo, pois tem condições de propor soluções, colaborar e interferir pró-ativamente na resolução de seu destino. (SILVA, 2013 p.45)

Portanto, ao vencer o vilão da história, metaforicamente a criança vence seus próprios



vilões e se sente feliz por derrotar o medo vivido a partir da história. Por isso a importante tarefa de se contar histórias, principalmente as histórias de medo! Parafraseando Celso Cisto, contar histórias hoje significa salvar o mundo imaginário, pois, quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para o pensamento mágico, e essa magia é transformadora, capaz de propiciar momentos de catarse, nos quais acontecem o enfrentamento e a superação, tudo isso a partir de uma história contada.

Se pararmos para pensar, as mães e avós de outrora já realizavam muito bem esse papel, como os pais da autora citados no início desse artigo, quando, instintivamente reuniam crianças para contar histórias com voz, entonação, expressões faciais e corporais, dando vida e levando seus ouvintes ao mundo da imaginação. Assim, quando se comemorava a morte do vilão, não se via como uma coisa violenta, mas transformadora, pois a morte significava a superação do medo propriamente dito. E, como isso não acontecia de uma só vez, a célebre frase “conte outra vez!” era e ainda é muito ouvida entre os contadores de histórias de todo o mundo.

Movida pela paixão em contar histórias, principalmente as que envolvem o medo, e percebendo todo o interesse por parte das crianças, ao longo de mais de 30 anos de magistério, assim como no reduto familiar e/ou de pessoas próximas, como vizinhos, amigos e conhecidos e notadamente constatando a forte relutância em se contar histórias com esses quesitos, a autora deste artigo resolveu se aprofundar no tema para entender o que se passa com corpo e na mente ao entrar em contato com esse assunto (o medo) e como ele provoca tantas sensações e tantos conflitos. Também é importante descobrir por que, mesmo sendo um assunto tão divergente, ainda se encontra uma infinidade de autores dedicados a esse tema.

Buscando respostas, principalmente para em-

basar seu trabalho realizado em escolas, e desconstruir essa imagem negativa de tais histórias que vem ganhando os mais variados segmentos, como pais, professores, comunidades religiosas, dentre outras, nasceu o Ateliê de Histórias de Medo e Assombração, no qual se dialoga com esse tema e seus mais diversos benefícios para a superação do mesmo. A partir do olhar científico e psicológico, elenca-se a origem, a evolução, a ação fisiológica em nosso corpo, assim como os meios que nos propiciam momentos de superação e catarse.

Quando se percebe que o medo não é assim nem um vilão que vem de fora para nos acometer das mais diversas sensações negativas, mas que se origina e vive em nosso interior, capaz de promover a nossa sobrevivência e segurança, nos damos conta de quão importante é o medo em nossas vidas.

A literatura escolhida a dedo e apresentada aos participantes traz a sensação de que se duelou durante muitos anos contra esse assunto sem realmente perceber sua importância em nossa existência.

Ana Maria Machado (O Domador de Monstros) nos traz Sérgio, um menino que fica aterrorizado com as sombras que as árvores reproduzem através da janela de seu quarto quando se deita à noite e começa a ver os mais terríveis monstros se mexerem e mudarem de lugar. E depois de olhar muito, resolve enfrentar seus medos criando um monstro cada vez mais pavoroso para enfrentar aquele que o aterroriza. Assim, um após outro desaparece à medida que ele acrescenta uma característica mais assustadora, até que ele se dá conta que sua imaginação é que consegue fazer com que os monstros sejam criados, baseados em suas próprias expectativas, percebendo então que criou monstros muito engraçados, adormecendo após muitas gargalhadas. Essa situação acontece na saga Harry Potter, de J.K. Rowling, quando o professor Snape ensina seus alunos a combaterem seus piores medos com o feitiço “ridiculous”, no qual eles devem tornar seus temores tão engraçados que possam cair na gargalhada e então não sentirem mais medo.

As histórias de bruxas são campeãs no quesito medo, temidas inclusive por adultos. Mas também são as preferidas das crianças quando se fala em histórias

de medo, despertando o encantamento por essa personagem. No livro *A Bruxa Salomé*, de Audrey Wood, uma narrativa que conta a história de sete irmãos que ao desconsiderarem os conselhos de sua mãe são transformados em comida e levados pela Bruxa. A mãe então os resgata depois de muito empenho, superando medos e revertendo feitiço lançado por Salomé. Já na coleção “Quem tem medo de Monstro, Quem tem medo do ridículo, Quem tem medo de quê...” Ruth Rocha fala de muitos medos presentes de forma poética, em textos rimados e divertidos, nos quais podemos identificar diversos temores presentes e superados em nós mesmos: medo de avião, piolho, vampiro, ladrão, polícia, entre outros.

2. OFICINA DE HISTÓRIAS DE MEDO E ASSOMBRAÇÃO

As primeiras turmas nas quais aconteceu a oficina de Histórias de Medo e Assombração, em Ponta Grossa, Paraná, houve uma média de 20 participantes, porém foram mais de 35 inscrições. Acredita-se que alguns desistiram exatamente pelo tema tão polêmico. No começo, os participantes estavam tímidos, desconfiados, olhando com curiosidade para a lâmina de slide na qual aparecia: Histórias de Medo e Assombrações. Ao iniciar a oficina com a contação de história *O homem que enxergava a morte*, de Ricardo Azevedo, do livro *Contos de Enganar a Morte*, no qual relata histórias que fazem desse momento tão temido por todos, pura diversão e se fala da morte como parte da vida, retratando pessoas que sempre pretendem driblar esse momento, sem se dar conta de que ela, a morte, chega pra todos, só não se sabe quando; conta que o homem havia aceitado que a mesma fosse madrinha de seu filho, tornando-se chegado a ela até o momento em que a mesma veio buscá-lo. Nesse momento resolve quebrar o acordo, enganando-a por duas vezes até então ser cumprida sua sina.

Essa que é uma das histórias preferidas das crianças da Educação Infantil ao ensino médio, assim como em momentos de contações para adultos de todas as idades, foi um sucesso! Após a história, quebrou-se o gelo e percebeu-se que as pessoas se colocaram de forma mais relaxada, seus semblantes mais descontraídos e participaram com mais entusiasmo, realizando questionamentos como quais as histórias ideais para se contar às crianças, quais literaturas indicadas. Ao final puderam verificar os livros selecionados e fotografarem para registro. Construíram juntamente com a palestrante uma forma animada para complementar o momento da contação dessas histórias a partir de técnica de utilização de jornal e fita crepe, a qual gostaram bastante.

A mesma oficina foi aplicada também em turmas entre 1º e 3º ano do curso de Magistério do

Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, com faixa-etária entre 17 e 35 anos, em Curitiba, na qual, além da história de Ricardo Azevedo, a qual apreciaram muito, puderam ouvir a história da *Morte e a velha*, de Ernani Ssó. Em Contos de Morte Morrida, uma velha que não queria morrer, faz um trato com a morte para manter-se viva o maior tempo possível, a partir de uma igreja construída por ela e, assim que a mesma caísse, a morte a levaria. Porém, se ela se cansasse de estar viva, era só chamá-la. Acharam incrível como existiam tantos autores que tratavam da morte de forma tão diferente e divertida. Relataram suas experiências quanto ao tema e seus temores em contá-las. E, ao final, também confeccionaram a forma animada pela qual se encantaram.

O *menino inesperado*, de Elisa Lucinda, conta sobre o medo de forma poética, dando corpo, forma e voz ao medo que mora dentro de todos e que, a partir do enfrentamento, o faz ser controlado e superado, encerra a oficina.

As avaliações foram todas positivas, nas quais relataram ter sido de grande ajuda para seguirem contando histórias com esse tema tão polêmico, mas com mais segurança, pois agora seriam capazes de argumentar suas escolhas com mais propriedade. Cumpriu-se o objetivo da proposta inicial.

Em todas as oficinas, a maioria demonstrou curiosidade e se posicionou logo no início do trabalho com certa desconfiança, pautada em seus conhecimentos empíricos a respeito do tema medo, uma vez que esse assunto vem de encontro a crenças de que histórias de medo são prejudiciais às crianças.

O contato com educadores nas oficinas ofertadas ao longo da pesquisa tem sido uma experiência muito rica, pois abriu debates a respeito do tema medo, gerando mudanças de posicionamento em relações a essas histórias. Igualmente, tem despertado muitos participantes a vivenciarem a contação dessas histórias com conteúdos assustadores com outro olhar, percebendo-se o prazer que a criança sente ao ouvir histórias de medo e, ao contador, de contá-las.

Em recente contação realizado no CMEI Maria Aparecida Hartman, em Curitiba, a autora

e contadora de história emocionou-se ao contar *O Domador de Monstros*, de Ana Maria Machado, para uma turma de berçário e Maternal I, que são crianças entre 6 e 18 meses, e perceber que aquelas mais de 20 crianças tão pequenas se encantaram com a personagem contadora e com a história. Ninguém chorou, participando com olhares curiosos e atentos a cada monstro que era descrito e, ao final, todos mandaram beijos e demonstraram o desejo de que a história continuasse. Perceber o olhar de magia dos pequenos ouvintes, confirmou a necessidade em se contar histórias para encantamento e deleite de crianças e contadores de histórias!

No evento em Ponta Grossa, durante uma contação da história *O Bicho Manjaléu*, do livro *Histórias de tia Nastácia*, de Monteiro Lobato, na qual um pai bem pobre é obrigado a vender suas três filhas a três homens e, depois de anos, um filho temporão sai em viagem com três objetos mágicos à procura das irmãs, casa-se com uma bela rainha e acaba enfrentando um monstro que a rapta, com astúcia e inteligência, algo bem interessante aconteceu: dois meninos, nitidamente maltratados pelo trabalho de vender algodão doce, enquanto crianças de sua idade brincavam, sentaram-se e acompanharam a narrativa até o final. Visivelmente se transportaram para o imaginário, esquecendo naqueles minutos a dureza da vida e se divertindo com a trama dos personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O repúdio dos adultos com relação à contação de histórias de medo para crianças tem mais relação com seus próprios medos não enfrentados que com os riscos que possam significar para as crianças.

O medo é e ainda será um tema muito polêmico para ser abordado a partir de histórias contadas, pois envolve muitos preconceitos, relacionados à cultura que permeia nossa sociedade. Porém, percebe-se um interesse ainda tímido, mas expressivo, em conhecer mais a fundo esse assunto, principalmente em se tratando da literatura para crianças. A enxurrada de livros infantis que abordam esse tema no mercado literário é bem significativa, porém, educadores, pais e contadores de histórias devem ficar atentos para uma avaliação minuciosa da qualidade das histórias escolhidas, para que as crianças recebam o melhor. Pode-se dizer que contar histórias de medo é um campo muito rico a ser explorado, pois o encantamento provocado nos pequenos é simplesmente impressionante! Durante os momentos de contações em espaços formais e não formais, pode-se perceber o quanto histórias de medo fazem sucesso entre crianças e porque não dizer, entre adultos

também. Portanto, se faz mister o estudo e compartilhamento de experiências para que aos poucos, quem se sente inseguro para contar histórias de medo, possa se aventurar nessa magia e perceber a riqueza que emana desses momentos. As histórias de medo cumprem uma função simbólica importante na elaboração da personalidade infantil, funcionando como um momento de catarse em que a emoção do medo pode ser drenada, enfrentada e superada por meio do imaginário.

Em suma, o receio que muitos têm em contar histórias de medo é um assunto instigante que tem permeado muitos conflitos pessoais, familiares, religiosos e profissionais, promovendo os mais diversos debates e diálogos, mas que com estudo, bom senso e quebra de paradigmas, será possível levar excelentes histórias a muitas crianças seja por intermédio dos livros ou pelo encantamento dos contadores de histórias!

Precisamos nos remeter aos nossos antepassados, que se reuniam em volta da fogueira para, num momento de aconchego e intimidade, contar histórias e mais histórias. Mesmo não existindo mais a fogueira no sentido real da palavra, simbolizemos esse momento em nossos encontros, casuais ou não, para que nos alimentemos de histórias, pois somos feitos de histórias! E o nosso medo, contido, escondido, disfarçado ou mesmo escrachado deve ser compartilhado para ser compreendido, enfrentado e superado. E tudo a partir de histórias contadas e/ou lidas, pois contar histórias é uma arte, como nos afirma Sisto: “[...]duvido que uma história bem contada não produza ecos no ouvinte! [...] quem ouve uma história quer ser atingido, de alguma forma, quer ser atingido. Quem conta quer igualmente[...]marcar e ser marcado!”

Fotos: acervo pessoal



Figura 1 ▶ Contação de histórias no CMEI Maria Aparecida Hartman, Curitiba, Paraná, Brasil



Figura 2 ▶ Destaque de meninos trabalhadores na oficina de Contação de Histórias em Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Figura 3 ▶ Relevância para o olhar do pequeno bebê em contação no berçário do CMEI Erondy Silvério, Curitiba, Paraná, Brasil

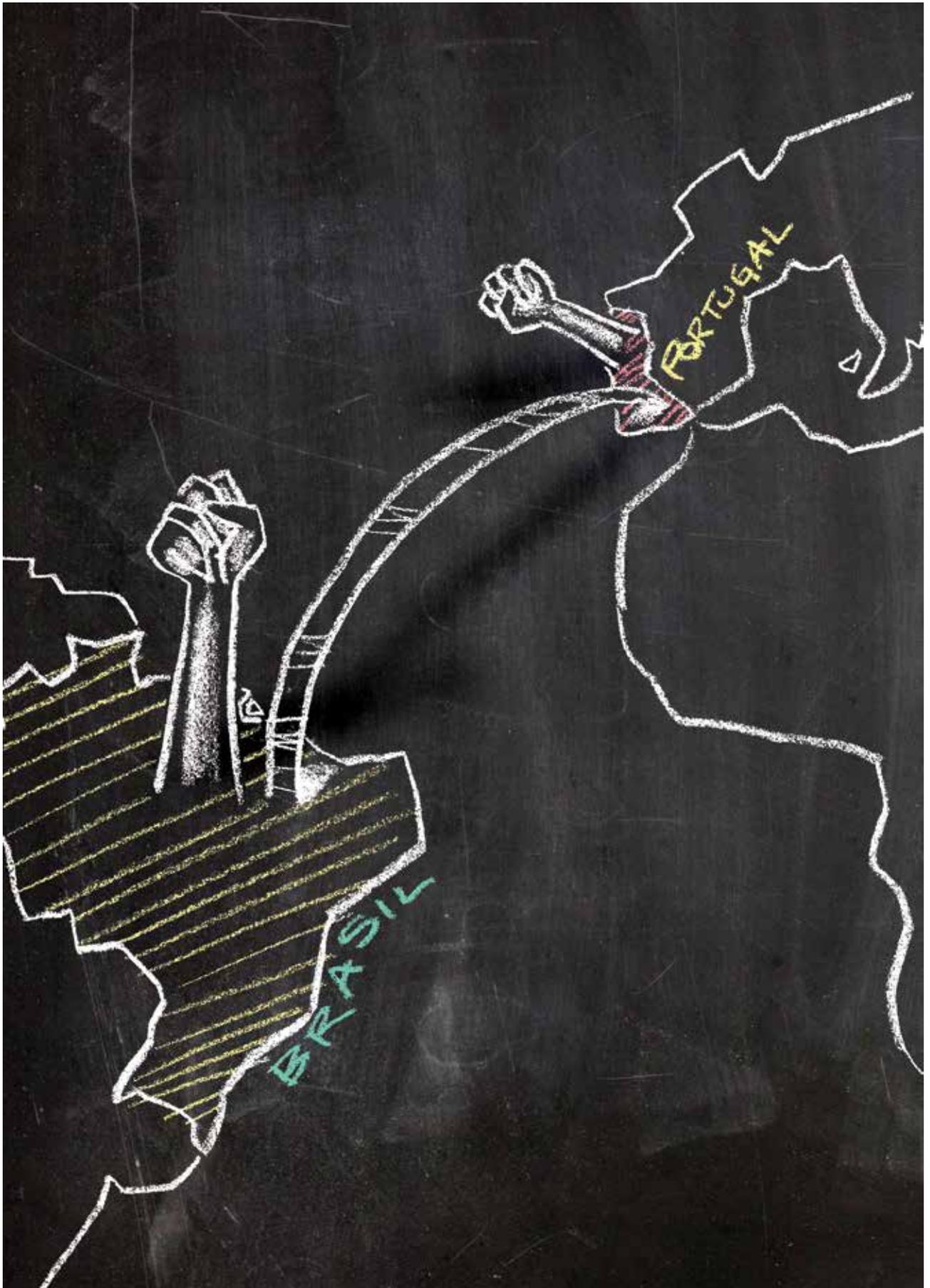


Figura 4 ▶ O encantamento dos bebês durante a contação de histórias no berçário no CMEI Erondy Silvério, Curitiba, Paraná, Brasil.



Referências Bibliográficas:

- AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.
- AZEVEDO, Ricardo. **Contos de espanto e alumbramento**. São Paulo: Scipione, 2005.
- BAG, Mario. **Mitos e lendas do folclore do Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2013.
- BRENMAN, Ilan. **Mamãe é um lobo!** São Paulo: Brinque-Ebook, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSTA, Marta Morais. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Editora IBEPEX, 2007.
- DONALDSON, Julia. **O grúfalo**. São Paulo: Editora Brinque-Ebook Editora de Livros LTDA, 2015.
- DRUCE, Arden. **Bruxa ,bruxa: venha à minha festa**. São Paulo: Brinque-Ebook, 1995.
- ESTÉS, Dra. Clarissa Pinkola. **Contos dos irmãos Grimm**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- FRANÇA, Julio. <https://sobreomedeo.files.wordpress.com/2011/04/fontese.pdf>
- GRIMALT, Gris. **O alfabeto perigoso**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- HAE-WANG, Jeong. **Sopa de bruxa**. São Paulo: Callis Editora, 2008.
- LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- LUCINDA, Elisa. **O menino inesperado**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. **O domador de monstros**. São Paulo: FTD, 2003.
- Mc CARTY, Peter. **Jeremias desenha um monstro**. São Paulo: Globo Livros, 2013.
- MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes, VEIGA, Maurício Biscaia, MORAES, Taisa Mara Rauen. **Contar Histórias: uns passarão e outros passarinhos**. Joinville, SC: Editora Joinville, 2015
- MOLCHO, Samy. **A linguagem corporal da criança**. São Paulo: Editora Gente, 2007.
- MORONEY, Trace. **Quando sinto medo**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora, 2007.
- PRESCOTT, Simon. **Numa noite muito, muito escura**. São Paulo: Publifolha, 2012.
- RAMOS, Mario. **Já pra cama, monstrinho!** São Paulo: Berlendis & Vertechia, 2012.
- ROCHA, Ruth. **Quem tem medo de monstro?** São Paulo: Richmond Educação, 2013.
- ROCHA, Ruth. **Quem tem medo de quê?** São Paulo São Paulo: Global, 2003.
- ROCHA, Ruth. **Quem tem medo do ridículo?** São Paulo: Gaia, 2007.
- ROLDÁN, Gustavo. **Como reconhecer um monstro**. São Paulo: Frases e Efeitos, 2011.
- SSÓ, Ernani. **Contos de Morte Morrida**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- SILVA, Cleber Fabiano. **Em Busca do Leitor Literário: um passeio com Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Esfera, 2013.
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre: a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2015
- TAYLOR, Sean. **Quando nasce um monstro**. São Paulo: Richmond Educação, 2009.
- WOOD, Audrey. **A bruxa Salomé**. São Paulo: Ática, 1999.
- FERRARI, Juliana Spinelli. **"Medo"**; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/medo.htm>>. Acesso em 13 de outubro de 2018.



Carreira e organização sindical dos professores de educação básica no Brasil e em Portugal¹

Aline Chalus Vernick Carissimi

Doutora em Educação pela UFPR.

Pedagoga na Escola Municipal Rio Negro.

Pedagoga da rede estadual do Paraná.

E-mail: alinevernick@gmail.com

RESUMO

Este trabalho busca apresentar um comparativo sobre a organização sindical dos professores do ensino básico no Brasil e em Portugal, tendo como referência a análise sobre a organização sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação no Brasil (CNTE) e a estrutura sindical dos professores portugueses. Além disso, o presente artigo busca analisar os principais desafios das carreiras dos professores nesses países a partir de revisão de literatura, análise documental e entrevistas realizadas pela pesquisa com dirigentes sindicais portugueses.

Palavras-chave: Organização sindical. Carreira docente. Estudo comparado. Brasil e Portugal.

¹ Pesquisa financiada pelo convênio do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2014/2015.



INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo apresentar um comparativo entre as estruturas sindicais dos professores de educação básica no Brasil e em Portugal, tendo como análise mais profunda os principais desafios atuais das carreiras docentes em ambos os países. Incursionar nesse estudo comparado permite verificar as semelhanças e diferenças da organização sindical e das condições de carreiras dos docentes em contextos diferenciados.

A temática sobre sindicalismo docente tem apresentado cada vez mais uma relação orgânica com a pesquisa, num contexto de hibridização entre análise do campo da ação sindical, no campo da pesquisa, assim como, com a produção do próprio “saber sindical” resultante dos saberes produzidos pelas organizações sindicais. Essa ideia de produção de pesquisa e de saber a partir da prática sindical, revela uma “epistemologia comum do sindicalismo”. (Robert, 2013).

Neste sentido, o sindicalismo docente, tem se constituído em um campo potencial de investigação principalmente quando se referem, de acordo com Robert (2013) das tendências e desvios da política governamental, cuja relação tem grande proximidade do sindicalismo docente, principalmente o sindicalismo do serviço público.

Portanto, os estudos sobre o sindicalismo se destacam na arena da agenda política, em especial quando da articulação e relação com os interesses corporativo-trabalhistas e a política educacional.

Para Chiroque (2010) a ação sindical traduz a posição dos trabalhadores, neste caso dos professores, diante das políticas educacionais e da organização dos sindicatos, se expressa em:

Forma de organização daqueles que trabalham na docência formal, cuja finalidade central é defender e promover as condições de trabalho e de ensino junto a um empregador. A partir desse propósito, alguns sindicatos docentes também tomam posição diante das políticas educativas e das políticas do conjunto da sociedade. (...) (CHIROQUE, 2010, s/p.)

Neste sentido, a importância dos sindicatos, no cenário da ação sindical propriamente corporativa, tem o papel de pressionar os governos criando possibilidades para a disputa em torno da educação, conforme destacam Gouveia e Ferraz (2003):

Existem muitas entradas para o debate sobre políticas educacionais: a legislação, os indicadores de oferta, a ação política dos diferentes atores. Em especial, quando se propõem discutir a política educacional a partir da ação política, a mirada a partir

do movimento sindical se apresenta como uma alternativa interessante, tanto em termos da agenda da luta – o que pode revelar os temas conjunturais –, quanto em termos dos espaços institucionalizados ou não para que esses atores influenciem (ou busquem influenciar) a política. (GOUVEIA e FERAZ, 2013, p.125)

A disputa travada entre sindicato e governo traduzem as lutas explícitas diante do poder, concorridas pela força de mobilização que elas exercem sobre os sujeitos, e conferem aos grupos políticos, neste caso aos sindicatos, aquilo que Bordieu (2012) define como o reconhecimento da potencialidade do “ser”/“grupo”, confiança, crença e obediência, o poder simbólico, extraído da força política. (Carissimi, 2016)

METODOLOGIA

Diante da conjuntura apresentada inicialmente destaca-se que este trabalho faz análise descritiva e comparativa dos modelos das entidades sindicais de docentes nos dois países.

Para Carvalho (2014) um estudo comparado,

não se limita a identificar as semelhanças e diferenças entre os fenômenos, mas abrange a explicação do porquê de elas ocorrerem ou o que faz com que o comportamento da parte seja diverso. Isso implica reconhecer que existe um processo de internacionalização do capital, no qual, cada vez mais, as políticas e práticas educativas, tendo determinantes comuns, são cada vez mais semelhantes. Esse reconhecimento não significa a negação das especificidades dos diferentes países, mas sim que estas precisam ser investigadas sob uma perspectiva de que o específico é, de forma contraditória, a forma de manifestação do movimento geral/universal. (Carvalho, 2014, p.139)

Neste sentido, o referido estudo buscará apresentar as regularidades e diferenciações entre as estruturas sindicais do Brasil e de Portugal, e também as carreiras docentes, tendo como pressuposto que as políticas educativas, a partir de seus determinantes comuns e sob a influência das políticas econômicas, são cada vez mais semelhantes, até mesmo convergentes, mesmo que em tempos históricos dispares, como poderá ser observado no decorrer do trabalho.

Para esse estudo comparativo realizou-se revisão de literatura sobre a temática, análise documental das legislações vigentes nos dois países e entrevistas realizadas com dirigentes sindicais portugueses, especificamente da Federação Nacional dos Professores (FENPROF).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contexto de organização sindical português tem uma característica bastante difusa do modelo brasileiro de sindicalismo docente, de forma que o arranjo sindical dos professores portugueses, comparativamente ao caso brasileiro, não se organiza em torno da unicidade sindical, mas a partir da pluralidade de entidades.

De acordo com STOLEROFF e SANTOS (2012), algumas entidades portuguesas representam desde os professores/educadores de infância (docentes da educação infantil), ensino básico (ensino fundamental), ensino secundário (ensino médio) até os docentes do ensino superior, tanto do serviço público como da iniciativa privada.

Ainda assim, existem sindicatos que representam apenas os docentes do ensino superior, outros apenas os docentes do ensino básico, outros somente os professores de educação infantil e assim entre tantos outros.

A educação em Portugal apresenta um contexto da organização nacional, ou seja, a educação é organizada por um sistema de ensino nacional, a partir de diretrizes emanadas pelo governo central.

Nesse sentido, a carreira dos professores portugueses é regido por um estatuto único para educadores de infância (ensino pré-escolar), professores do ensino básico e ensino secundário.

A organização sindical dos docentes portugueses, como já dita anteriormente, é difusa, e há uma pluralidade de entidades representativas distribuídas em 4 federações sendo elas:

- FENPROF (Federação Nacional dos Professores);
- FNE (Federação Nacional dos Sindicatos da Educação);
- FEPECI (Federação Portuguesa dos Profissionais da Educação, Cultura e Investigação/Sindicato Nacional dos Profissionais da Educação);
- FENEI/SINDEP: Federação Nacional de Ensino e Investigação/Sindicato Nacional e Democrático dos Professores e outros sindicatos no bojo dos “Independentes”.

Cada uma das federações reúne uma extensa gama de sindicatos de professores. A FENPROF é a federação a qual os sindicatos somam o maior quantitativo de professores de Portugal, sendo que desses

sindicatos o que possui maior número de sindicalizados é o SPGL (aproximadamente 20 mil professores) distribuídos nos sindicatos a seguir:

- SPGL (Sindicato dos Professores da Grande Lisboa);
- SPN (Sindicato dos Professores do Norte);
- SPRG (Sind. Professores da Região Centro);
- SPZS (Sind. Professores da Zona Sul);
- SPRA (Sind. Professores da Região dos Açores);
- SPM (Sindicato dos Professores da Madeira);
- SPE (Sindicato dos Professores que atuam no Estrangeiro).

Já os sindicatos ligados à FNE são:

- SPZN - Sindicato dos Professores da Zona Norte;
- SPZC - Sindicato dos Professores da Zona Centro;
- SDPGL - Sindicato Democrático dos Professores da Grande Lisboa;
- SDPSUL - Sindicato Democrático dos Professores do Sul;
- SDPA - Sindicato Democrático dos Professores dos Açores;
- SDPMADEIRA - Sindicato Democrático dos Professores da Madeira;
- SPCL - Sindicato dos Professores nas Comunidades Lusíadas.

Ainda se tem as seguintes federações e sindicatos:

- FEPECI/SINAPE: Federação Portuguesa dos Profissionais da Educação, Ensino, Cultura e Investigação/Sindicato Nacional dos Profissionais da Educação;
- FENEI/SINDEP: Federação Nacional de Ensino e Investigação/Sindicato Nacional e Democrático dos Professores;

E por fim a identificados com características de Independentes tem-se os seguintes sindicatos e associações:

- SPLIU: Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades;
- SNPL: Sindicato Nacional dos Professores Licenciados;
- SEPLEU: Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades;
- SPLIU: Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades;
- SNPL: Sindicato Nacional dos Professores Licenciados;
- SEPLEU: Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades;

- ASPL: Associação Sindical de Professores Licenciados;
- PRÓ- ORDEM: Associação Sindical dos Professores Pró-Ordem;
- SIPPEB: Sindicato dos Professores do Pré-Escolar e do Ensino Básico;
- SIPE: Sindicato Independente dos Professores e Educadores;
- SINPROFE: Sindicato Nacional dos Professores e Educadores;
- SNPES: Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Secundário;
- USPROF: União Sindical dos Professores;

O sindicalismo docente da educação básica no Brasil é organizado tomando como referência o regime federativo, ou seja, cada ente federado (estados e municípios) possui seus próprios quadros de serviço público, e aí se incluem o magistério público.

Desta maneira, podemos dizer que cada quadro do serviço público, municipal, estadual ou federal, possuem também suas próprias entidades representativas, que podem ser organizadas tomando como eixo de organização o agrupamento de todo o serviço público, ou seja, sindicato único, ou ainda podem estar organizados por ramos de atividade, neste caso o educacional, ou pela categorização profissional, como por exemplo: sindicato de professores, exceto os demais trabalhadores da educação.

Para Tavares e Gouveia (2012) o regime federativo, caso brasileiro, traz implicações no atendimento educacional, no contexto de colaboração entre os entes federados, e também sobre a carreira do servidor público, pois esses ficam definidos pelos entes federados, conforme destacam:

A CF define que a regulamentação da vida laboral dos servidores públicos civis é tarefa de cada ente federado. No artigo 39 encontra-se a seguinte premissa: "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas." (BRASIL, 1988). Isso tem a consequência primeira e direta de que qualquer alteração na forma de contratação, remuneração, movimentação na carreira, avaliação e outros elementos possíveis da vida funcional sempre depende de regras próprias de cada ente federado. A legislação nacional é mandatória, mas se realiza sempre com a mediação de norma local, o que constrói um cenário contínuo de disputas locais. (TAVARES e GOUVEIA, 2012, p.190)

Na prática isso significa que, se tem distribuídos por todo território nacional brasileiro inúmeras formas de contratos e vínculos com os docentes do

serviço público, que implicam em variadas jornadas de trabalho, regimes de contratação, salários, entre outros, e nesse sentido embora a União seja a definidora e indutora das principais políticas e normativas da educação nacional, teremos nos entes federados diferentes desdobramentos da política pública educacional. Nisso, acrescenta-se as definições em torno

do trabalho docente e seus estatutos, e também sobre a ação sindical docente.

Neste sentido, cada ente federado apresenta carreiras distintas entre si para o atendimento de seu quadro de docentes do serviço público, o que demanda ações sindicais diferenciadas sobre as reivindicações corporativas de suas categorias.



A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) foi criada em 1960, quando denominava-se Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), de acordo com as autoras VICENTINI; LUGLI (2009) em 1979, a CPPB incorporou os professores secundários dos antigos ginásios, e passou a se chamar CPB - Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em 1990 a CPB unificou várias Federações da educação numa mesma entidade nacional e passou a denominar-se CNTE, entidade que também é filiada à I.E. - Internacional de Educação e à CEA - Confederação de Educadores Americanos.

Atualmente a CNTE tem 50 entidades filiadas e representa mais de 4 milhões de trabalhadores da educação na luta pela valorização dos trabalhadores em educação, especialmente na garantia de direitos e ampliação da cidadania. Além disso, atua na defen-

sa e disputa da agenda política educacional frente ao governo nacional.

Diante disso, a CNTE organiza em instância nacional as principais pautas corporativas da educação e dos trabalhadores da educação, essas que são desdobradas e organizadas nas pautas locais dos seus sindicatos filiados.

É importante destacar que muitos sindicatos que representam o magistério público, são afiliados à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que até o momento, diferentemente do que ocorre em Portugal, é a única federação nacional que agrega e representa os sindicatos dos trabalhadores da educação pública.

No caso brasileiro, as reivindicações pela melhoria das condições de trabalho dos professores e pela qualidade educacional, constituem-se tarefa

central das entidades sindicais de professores, sejam elas municipais e estaduais, e são em grande parte organizadas pela CNTE.

A ação sindical da CNTE, junto às suas entidades filiadas, é de organização das pautas centrais corporativas da categoria dos trabalhadores da educação na tentativa de constituir a agenda política de disputa com os governos.

O contexto do sindicalismo docente do serviço público na atualidade é resultado do processo de transição histórica entre o associativismo e o sindicalismo, modelo adotado pós Constituição de 1988, no percurso histórico.

O contexto da valorização docente agrega, em grande medida, as condições de trabalho dos professores do magistério público brasileiro, as quais têm sido marcadas por intenso debate entre sindicatos e governo, especialmente após a década de 1980, quando os sindicatos de professores passaram a constituir-se em entidades combativas de mobilização e luta em torno da melhoria das condições e direitos dos trabalhadores da educação.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil (CF 88), ao se reconhecer no artigo 37, inciso VI, a garantia ao servidor público civil o direito à livre associação sindical, os sindicatos passam a se organizar de modo a representar legalmente os trabalhadores; são os sindicatos que, em sua grande maioria, representam de maneira legítima o coletivo de trabalhadores nas relações com o empregador, neste caso, com o governo.

Cabe ressaltar que a organização do sindicalismo mediante sua configuração na CF 88 constitui-se no marco legal a partir da legislação nacional, porém a funcionalidade das associações com característica sindical combativa já ocorria desde o início da efetivação das associações dos docentes brasileiros, haja vista o poder de intervenção das associações junto aos governos sobre as políticas educacionais e diversas lutas de natureza corporativa do magistério.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, as entidades sindicais foram cada vez mais especializando suas pautas/demandas, uma vez que durante a década de 1990 o movimento sindical foi basicamente de resistência às políticas neoliberais. Na década seguinte, o movimento

foi de reivindicações em torno de pautas voltadas para a melhoria do trabalho dos profissionais da educação e valorização desses profissionais, especialmente a partir de 2003, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT), campo de esquerda, quando se ampliou o diálogo entre o governo federal e as entidades sindicais.

No entanto com o advento do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016 no governo central, muitas das pautas até então conquistadas pelos servidores públicos, incluindo o magistério, entram em refluxo e passam a ocorrer inúmeras propostas de retiradas de direitos dos trabalhadores, envolvendo reforma previdenciária, trabalhista e outras retrações de direitos em agendas localizadas nos entes federados.

Em Portugal, o contexto do trabalho docente na atualidade é de desmonte da carreira com a implementação de políticas que produziram reformas em eixos importantes do trabalho docente, sobretudo da carreira docente que é regida por um estatuto único: Estatuto da Carreira Docente (ECD) que agrega os Educadores de Infância e os Professores de Ensino Básico e Secundário. (GROCHOSKA, 2015)

É importante salientar que Estatuto da Carreira Docente (ECD) é a principal legislação reguladora das relações de trabalho e carreira dos professores portugueses, sua criação ocorreu em 1990 e desde sua aprovação o ECD passou por reformas em 1998, e de maneira mais intensa nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2010, as quais trouxeram mudanças significativas no arranjo laboral dos professores.

Para STOLEROFF e SANTOS (2012), essas reformas na carreira do professor e na gestão das escolas portuguesas, ocorreram com base em medidas que adotaram princípios meritocráticos que levaram a revisão do Estatuto da Carreira Docente e a reforma da gestão e direção escolar, a partir de argumentos fundamentados na eficiência dos sistemas de ensino e no aumento do profissionalismo docente, considerando também estratégias de austeridade econômica.

No caso brasileiro, reivindicações pela melhoria da remuneração, pela ampliação do percentual previsto para hora-atividade, ampliação dos investimentos financeiros para educação, entre outras, tem se constituído tarefa central das entidades sindicais, organizadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), de forma com que compuseram algumas das principais disputas nos últimos anos dos sindicatos docentes, como forma de efetivar a valorização profissional prevista na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF 88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96. (CARISSIMI, 2016)

Ainda sobre os docentes brasileiros, podemos destacar que as condições de trabalho e carreira são regidas a partir das leis nacionais e, também, obedecem a legislações específicas de cada sistema ou rede de ensino. A ação sindical das entidades representativas do professorado brasileiro é desenvolvida considerando essa conjuntura.

Ao analisar a conjuntura econômica dos últimos anos e sua relação com a carreira dos professores portugueses, verificamos que a implementação de medidas de austeridade econômicas que afetaram diretamente o serviço público e a carreira docente, foram desenvolvidas e implementadas desde o início dos anos 2000, por sucessivos governos.

De acordo com GROCHOSKA (2015) entre os anos de 2010 e 2013 entraram em jogo as políticas de austeridade orientadas pela Troika (comissão formada por integrantes da União Europeia, Banco Central Europeu e Fundo Monetário Internacional), responsável pelo planejamento e ações de reestruturação econômica nos países europeus. E então, as medidas de austeridade foram aprofundadas e os docentes entram em situações ainda piores, porque além da não progressão na carreira que já acontecia desde 2007, passam a enfrentar dificuldades de enquadramento da carreira e cortes de salários.

Em entrevista realizada pela autora deste trabalho junto aos dirigentes da FENPROF, foi possível observar os principais impactos na carreira docente em Portugal que consistiram em três choques no escopo da valorização profissional, sendo: reenquadramento na tabela remuneratória; suspensão da progressão na carreira e cortes salariais.

Sobre o reenquadramento na tabela remuneratória, o que ocorreu foi que os professores contratados (que não pertenciam ao quadro), quando entravam no quadro deixavam a situação de contratado e eram integrados no escalão de acordo com o número de anos de serviço que tinham. Isto é, um professor que tinha dois anos de serviços ia para o primeiro escalão, um professor que tinha 30 anos de serviço ia para o último escalão. Ou seja, eram integrados de acordo com o tempo de serviço que tinham como contratados.

A partir de 2007 todos os professores provisórios contratados que entram na carreira, independentemente do tempo de serviço, entram para o primeiro escalão.

Observemos a tabela remuneratória atual:

Escalão	Índice	Vencimento base
	151	1.373,13 €
1º	167	1.518,63 €
2º	188	1.709,60 €
3º	205	1.864,19 €
4º	218	1.982,40 €
5º	235	2.137,00 €
6º	245	2.227,93 €
7º	272	2.473,46 €
8º	299	2.718,99 €
9º	340	3.091,82 €
10º	370	3.364,63 €

Fonte: site da SPGL dados de 2016

Para o docente mudar de um escalão para o outro leva-se em média de 2 a 4 anos. Na maioria dos casos de troca de escalão, a passagem se dá por consequência de tempo de serviço e da avaliação, no entanto no caso da passagem do 5º para o 6º e do 7º para o 8º é constituído de uma “trava”, pois o número de vagas é limitado.

No que se refere à progressão na carreira, os mecanismos de progressão na carreira foram bloqueados, ou seja, o tempo de serviço dos docentes deixou de contar, entre 2007 e 2014, de forma que os professores mantêm-se durante esses anos todos no escalão da carreira em que estavam em 2007 e, portanto, não progrediram como deveriam ter progredido. O professor que estava no primeiro escalão, e que deveria ter passado para o escalão a seguir em média quatro anos depois, não passou. Ou seja, continua no 1º escalão ou congelado naquele que estava.

Sobre os cortes salariais entre os anos de 2010 a 2013, os professores sofreram cortes salariais na casa dos 10% a 30%. Os cortes não foram todos iguais, a percentagem de corte dependia dos salários, ou seja, entre 7% a 10% dos mais baixos e quase 30% dos superiores, de qualquer forma todos os professores do serviço público tiveram cortes de salários.

De modo geral podemos concluir que excetuando as especificidades locais, territoriais, tamanho da população, modelo político, e observando apenas os modelos sindicais no Brasil e Portugal e as respectivas carreiras docentes, pode-se afirmar que em ambos os países o modelo sindical é bastante distinto.

Em Portugal, predomina a pluralidade de sindicatos em uma mesma base de representação, bem como também há uma pluralidade de fede-

rações. No Brasil, sobretudo no serviço público, a organização sindical predominante ocorre obedecendo a representação dos servidores de acordo a partir de seus vínculos nos entes federados, isso ocorre especialmente por conta do pacto federativo, uma parte significativa dos sindicatos encontram-se filiados a apenas uma confederação nacional e algumas federações locais.

Se em Portugal há um sistema nacional de ensino, no Brasil cada ente federado possui, na maioria das vezes, seu próprio sistema de ensino. Nos dois casos, os sindicatos atuam por ramo de atividade, ou seja, os sindicatos organizam-se a partir dos profissionais da educação.

No que versa aos desafios da carreira docente no ensino básico, vemos que no caso português há um refluxo iniciado a pelo menos uma década no que se refere as políticas salariais com cortes de salários e congelamento da tabela salarial, afetando de modo irreparável a carreira dos professores portugueses.

No caso brasileiro, a última década foi de avanços, no campo da educação cresceu significativamente os debates de pautas históricas tais como a Lei do Piso (PSPN), a Conferência Nacional da Educação (CONAE), Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), todas elas acompanhadas das intensas jornadas de mobilização e campanhas realizadas pela CNTE. Porém os anos de 2016 e 2017 tem revelado tempos de incertezas e veemente capacidade de luta contra retiradas de direitos.

A lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), n.º 11.738/2008, instituiu para os professores brasileiros dos sistemas públicos de ensino da educação básica, um piso salarial mínimo e, além disso, fixou a aplicação de 1/3 da jornada de trabalho docente para a realização da hora-atividade, momento de estudos e planejamento dos professores.

Para Ferraz e Gindin (2014) dentre as várias pautas sindicais, a luta e consequente aprovação do PSPN, foi uma das que mais exigiram ação sindical permanente das entidades, conforme destacam:

Contudo, a batalha mais marcadamente sindical, pois diz respeito direto à representação trabalhista de interesses, foi travada ao redor do PSPN, em 2008. Luta esta, que se torna constante e permanente após a promulgação da lei, para que a mesma venha a ser cumprida em todas as redes de ensino da Federação, e dentro da interpretação legal que a CNTE faz sobre a sua aplicação. (FERRAZ e GINDIN, 2014, p. 288)

Desta maneira, cabe reconhecer que o trabalho de mobilização realizado pela CNTE, sobre a pauta sindical da Lei do Piso, obteve avanço devido à grande capacidade de diálogo entre governo fede-

ral e os movimentos sindicais, durante o período de 2006 a 2008, os autores Ferraz e Gindin (2014) destacam, nesse sentido, o esforço da CNTE para construir uma pauta de reivindicações nacional que dialogasse com o governo federal e locais.

Outro tema que pode ser considerado um avanço na conjuntura sindical foi a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE) que trouxe o debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) entre os diversos segmentos, do executivo, legislativo, sindical, social e outros. De acordo com Ferraz e Gindin (2014) a competência orgânica e de intervenção sindical na construção das conferências, tanto nos âmbitos dos Estados quanto dos municípios, ocorreu justamente a partir da capacidade de unificação e capilaridade entre os sindicatos da educação ligados à CNTE e da CNTE com outros movimentos do campo educacional.

Mais um ponto de destaque da CNTE foi relativo à implantação do FUNDEB, segundo Ferraz e Gindin (2014), a confederação teve participação importante na garantia e exigência da aplicação de percentual específico na remuneração dos profissionais do magistério da educação e nos planos de carreiras dos entes federados, como estratégia de valorização profissional.

Muito embora a política de fundos não se compusesse necessariamente em agenda política dos sindicatos, os espaços dos conselhos, controles e fiscalização do fundo tornaram-se espaços de disputa das pautas sindicais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar possíveis cenários de conclusão, verificamos que o panorama da carreira docente no Brasil encontra-se em processo de incertezas, uma vez que a própria carreira do serviço público vem sendo ameaçada por novas reformas e emendas constitucionais, impostas pela agenda do novo governo que substituiu a presidenta Dilma Rousseff, pós procedimento de impeachment, em que os investimentos em educação foram congelados por 20 anos com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) 95.

Além disso, as lutas contra as reformas trabalhistas e previdenciárias, propostas recentemente, povoam boa parte das pautas sindicais, uma vez que, a aprovação de uma reforma previ-

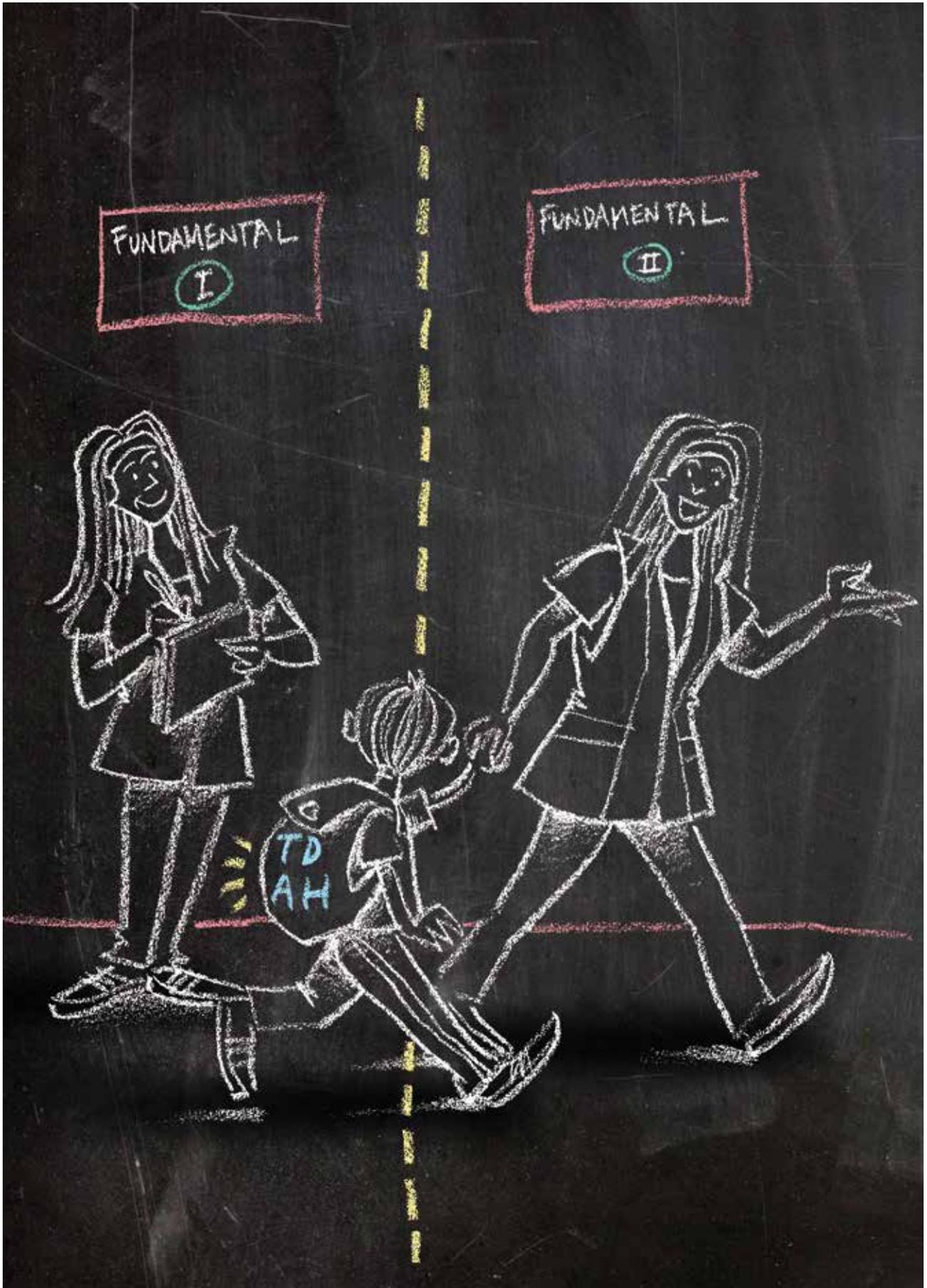
denciária, por exemplo, colocará em risco o tempo de contribuição e idade mínima para aposentadoria dos trabalhadores brasileiros, atingindo de maneira irreparável a classe docente, com o fim da aposentadoria especial e o envelhecimento dos docentes em sala de aula.

Diante do que foi discutido até agora observa-se nuances que se repetem. Na carreira docente, mesmo que tardiamente do que ocorreu em

Portugal durante os anos 2000, com o desmonte da carreira docente, verifica-se que em ambos os países, Brasil e Portugal, as políticas educativas seguem um curso de semelhanças e regularidades. Mesmo que em continentes diferentes, pode-se afirmar que isso ocorre, em grande medida, devido à convergência do capital sobre as políticas públicas e educativas e o avanço do neoliberalismo sobre a aldeia global.

Referências Bibliográficas:

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em: <<http://goo.gl/3bc3B8>>. Acesso em: 03 mar. 2010.
- _____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/v5VUVr>>. Acesso em: 09 abr. 2012.
- _____. **Lei no 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/4DrjvJ>>. Acesso em: 03 mar. 2010.
- CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, Jan.-June, 2014.
- CARISSIMI, A. C. V. **Ação sindical na construção da agenda política: um estudo sobre as reivindicações e negociações da APP Sindicato com os governos entre os anos de 2003 e 2015**; 203 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.
- CHIROQUE, S. Sindicato Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; FRAGA, L. V.; **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. GESTRADO: UFMG, 2010.
- FERRAZ, M. A.; GINDIN J. Sindicalismo docente no governo Lula: desafios de protagonismo e fragmentação. In: OLIVEIRA, R. V.; BRIDI M. A.; FERRAZ, M. **O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- GOUVEIA A. B. e FERRAZ, M. A. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 48, p. 111-129, abr/jun. 2013.
- GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. O magistério no contexto federativo: planos de carreira e regime de colaboração. **Retratos da Escola/CNTE**. Brasília, v. 6, n. 10, jan./jun. 2012.
- GROCHOSKA, M. A. O estatuto da carreira docente em Portugal: marco legal e contexto de organização dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, v. 9, n.17, ago/dez. 2015
- ROBERT, A. Os sindicatos de professores e a pesquisa em educação. Sobre alguns deslizes epistemológicos; In: GINDIN, J.; FERREIRA, M. O. V.; DAL ROSSO, S.; **Associativismo e sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos**. Brasília: Paralelo 15, 2013.
- VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.
- STOLEROFF, A.; SANTOS, P.; **Fragmentos de visas profissionais de professores: vivências e reacções às recentes reformas educativas**; Atas do VII Congresso Português de Sociologia: Sociedade, Crise e Reconfigurações, APS, 2012.



Inclusão educacional: a formação de educadores e suas práticas pedagógicas frente aos alunos em transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II

Mônica Cristiane Alves

Pós-Graduação em Psicopedagogia – Clínica e
Institucional e em Coordenação Pedagógica.

Professora na Escola Municipal CEI Maestro Bento Mossurunga.

E-mail: monicacristiane79@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo surgiu de uma preocupação com o atendimento às crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na escola, quando da transição dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os anos finais; quando as crianças saem da escola municipal e adentram a escola estadual para cursar o 6º ano. Tal mudança gera inúmeras dificuldades às crianças, em especial as com TDAH, que precisam de um tempo maior. Os problemas são inúmeros passando, em especial, pela burocracia. Este estudo procura fazer um breve levantamento da legislação referente à inclusão, bem como trazer elementos da literatura disponível para uma reflexão sobre a importância de conhecer o transtorno.

Palavras-chave: Educação. Inclusão Escolar. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Pública no Brasil sempre sofreu transformações, e muitas destas influenciadas por tendências internacionais. Algumas destas transformações tiveram como base teórica pensamentos neoliberais apoiadas e, muitas vezes financiadas, por agências internacionais como o Banco Mundial. A implantação destas mudanças por nossos governantes sempre veio de cima para baixo, no estilo de macroprojetos. Sendo despejadas no chão da escola sem o devido debate com os professores e, conseqüentemente, acabam não tendo o resultado esperado.

Com estas novas “roupagens” educacionais, os professores acabam sendo pressionados a produzir e apresentar melhoras nos indicadores de qualidade. Mesmo que não tenham sido dadas as ferramentas necessárias para executar o que lhes foi imposto.

Com falhas graves na estrutura da sociedade moderna, muitas funções que não eram da escola passaram a ser. E a pressão do professor para dar “conta” de tudo vem aumentando ainda mais sua carga de responsabilidade.

O trabalho pedagógico na escola passou a ser mais coletivo do que outrora. Porém, como ser coletivo com professores que fazem jornadas em diferentes escolas? Como ter coletividade com professores que chegam já tendo iniciado o ano letivo? Como ter coletividade com professores que são temporários e não conseguem firmar vínculos com a escola? Outro ponto que devemos ressaltar é que essa coletividade demanda tempo. Tempo fora dos 200 dias letivos. Sim, o calendário escolar já prevê alguns dias de trabalho docente. Porém, mesmo nestes dias é impossível reunir o coletivo da escola devido à igualdade de datas entre as mesmas, então o professor acaba tendo que priorizar por comparecer em uma das escolas, em detrimento da outra.

Portanto, pelo quadro exposto, pela força de leis impostas de cima para baixo e por tendências educacionais muitas vezes não condizentes com a realidade escolar brasileira, o professor se depara com a obrigação de dominar práticas e saberes antes não relevantes para desempenhar suas funções. Diante da pressão e da impossibilidade de atender a essa nova demanda, o professor muitas vezes acaba se deparando com um sentimento de impotência e de frustração com a profissão.

Por outro lado, temos o direito do aluno à uma educação de qualidade, aluno que não tem culpa da falta de infraestrutura das escolas, nem das tendências educacionais e que vem sofrendo com os resultados de uma política vertical tanto quanto o próprio professor. Nunca se produziu tantos analfabetos funcionais com diploma na parede. O analfabetismo funcional apresenta índices altíssimos.

Uma nova faceta e não menos importante do que a produção de alunos “sidão”, expressão utilizada por Dias-da-Silva (2001) para se referir aos muitos alunos que atualmente concluem os estudos sem sequer saber ler e escrever, é a da inclusão. Como atender esses alunos com qualidade? Como o professor sem especialização pode trabalhar com esses discentes? Como fazer com que este discente seja bem avaliado, respeitando seus limites?

Apesar da falta de condições de trabalho para os profissionais da educação que atuam nas escolas públicas da rede estadual do Paraná, não podemos nos omitir com relação a esse aluno que chega à escola. Sob uma perspectiva pedagógica, podemos afirmar que os alunos em condições adequadas de aprendizagem, mesmo que cada um a seu tempo, respeitadas as suas especificidades, terão chances de aprender se assim o desejarem. E, desta forma, poderão exercer a sua cidadania em nossa sociedade. Em contrapartida, o aluno de inclusão, se não for bem trabalhado desde a fase inicial dos seus estudos, sempre sofrerá as conseqüências do não aprendizado.

Isso fará com que ele não tenha condições de atuar na sociedade de forma produtiva, aumentando ainda mais as fileiras das pessoas excluídas e, sem uma formação necessária para a obtenção de uma colocação empregatícia adequada e que assegure todos os direitos trabalhistas previstos em lei, seja obrigado a aceitar subempregos. Todavia, há de se questionar se este aluno, quando bem trabalhado, não teria condições de ser um cidadão produtivo. Esse aluno não possui condições de superar suas dificuldades ou de controlá-las a ponto de conseguir aprender? O que dizer de vários exemplos de pessoas renomadas com dificuldades intelectuais e que, superando suas dificuldades, tornaram-se ícones em suas profissões? Até quando segregaremos os pobres, estigmatizando-os desde a tenra infância e diplomando-os como incapazes?

2. A LEGISLAÇÃO

No intento de dirimir a prática de exclusão social a qual as pessoas com necessidades especiais foram submetidas no decorrer da história, a Política Nacional de Educação (BRASIL, 1994) traz em seu texto o conceito e a responsabilidade da integração; que só pode ser garantida, na prática, por igualdade de di-



reitos e oportunidades.

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96 reitera, no artigo 58, o direito das crianças de serem atendidas em suas especificidades, incluídas nas escolas regulares, sempre que possível:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

O Plano Nacional de Educação, lei 13.005/2014, legisla sobre a questão em sua meta 4:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitora-



mento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiên-

cia, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014)

As legislações arroladas acima demonstram que incluir, integrar e respeitar as pessoas em suas diferenças e especificidades é uma preocupação da sociedade brasileira há várias décadas. Diante da conjuntura atual, e o corte de recursos para a educação, a desvinculação da receita da união para áreas como saúde, educação e segurança, haja vista a Emenda Constitucional 95/2016, promulgada em 15 de dezembro de 2016, sabemos que dificilmente as metas do tão discutido Plano Nacional de Educação conseguirão ser concretizadas, pois, sem financiamento, o plano não passa de letra morta.

Todavia, mesmo diante de uma conjuntura tão perversa para a educação, acreditamos que cabe uma reflexão das escolas, equipes pedagógicas e professores sobre de que forma podemos auxiliar nesse processo de inclusão;

Mesmo que as condições para que isto ocorra não estejam dadas, de que forma nós podemos fazer

acontecer, pelo menos no que concerne a nossa parte da responsabilidade?

Consideramos positivo refletir sobre como está acontecendo esse processo de inclusão educacional por parte das equipes das escolas, e quais estratégias ou práticas pedagógicas estão (ou não) utilizando para facilitar o processo de transição desses alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental II. No processo, procuramos fazer uma breve reflexão sobre como os alunos com laudos (o foco nesse estudo serão os alunos com TDAH) oriundos do quinto ano são recebidos pelos professores no sexto ano, se está sendo realizada ou não a flexibilização do currículo e procedimentos da própria escola para atender essas crianças em suas especificidades.

3. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV), publicado em 1995, define Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) como:



“um padrão persistente de desatenção e hiperatividade/impulsividade, que é mais frequente e grave do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento e deve causar prejuízo significativo antes dos sete anos, em pelo menos dois contextos, como casa e escola” (DSM-IV, 1995)

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA):

“O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade”. (ABDA, s/d)

O TDAH se caracteriza por uma combinação de dois sintomas: desatenção e hiperatividade/impulsividade. Na infância, pode estar associado a dificuldades na escola e no relacionamento com os colegas, professores e pais. Dentre os comportamentos que as crianças com TDAH apresentam na escola, destacam-se: falta de atenção, distração, inquietude, hiperatividade e impulsividade, sendo os dois últimos mais comuns nos meninos. Costumam apresentar também problemas de comportamento e dificuldades com regras e limites.

Para Rohde, Mattos e Cols (2003), o TDAH é um distúrbio do neurodesenvolvimento bastante comum, que se manifesta em diferentes contextos, causando prejuízos funcionais na vida do indivíduo, como dificuldades acadêmicas, problemas nas relações sociais e com a autoestima.

Exposto esse quadro, se mostra fundamental que o professor compreenda com que tipo de transtorno e/ou dificuldade está lidando, para que possa incluir e ajudar este aluno.

3.1. TDAH na escola

Segundo Silva (2003, p.54:56), a criança com TDAH apresenta algumas especificidades no contexto escolar: perde itens necessários para tarefas ou atividades escolares; às vezes fala excessivamente; tem dificuldade de brincar em silêncio ou tranquilamente; com frequência muda de uma atividade inacabada para outra; tem dificuldade de manter a atenção em tarefas, mesmo em atividades lúdicas; tem dificuldade em seguir instruções e ordens; tem dificuldade de esperar a sua vez em brincadeiras ou em situações de grupo; se distrai com facilidade por estímulos externos; com frequência mexe ou sacode mãos e pés, se remexe no assento ou levanta da cadeira; com frequência dispara respostas para perguntas que ainda não foram completadas.

3.2. As consequências do TDAH para a aprendizagem

Segundo Benczik (2000), a falta de atenção pode prejudicar muito o desempenho escolar da criança, o que transparece na caligrafia ruim e erros devido à distração, entre outros. Realizar trabalhos em grupo é para a criança uma situação de estresse, pois seu desempenho afetará não só a sua atividade, mas a realização da tarefa do grupo todo. As crianças com TDAH também não reagem da mesma forma às intervenções do professor. Suas atitudes são diferentes, o que pode vir a ser interpretado como um comportamento desobediente. Tais questões podem interferir e influenciar o comportamento do professor com a turma toda.

Segundo Costa (2010), dentre as muitas dificuldades que podemos destacar na aprendizagem de nossos alunos, e em especial nas crianças com TDAH, estão a falta de concentração, a impulsividade e a hiperatividade. As crianças que apresentam estes sintomas muitas vezes são taxadas de preguiçosas, agressivas e indisciplinadas pelas famílias e pelos educadores.

“Na escola não conseguem assimilar as atividades propostas pela professora e em casa não conseguem manter a ordem, trazendo assim uma grande preocupação para professores e pais. Na verdade essas crianças sofrem por não ter controle sobre si mesmos e nem mesmo sabem porque são tão agitadas, desatentas e agressivas”. (COSTA, 2010)

O TDHA interfere, e muito, no desempenho escolar da criança. Nesse contexto, cabe ao professor, que conhece as dificuldades e especificidades de cada criança, tentar intervir utilizando diferentes estratégias para a aprendizagem desses alunos. É importante que o educador compreenda que o TDAH afeta, além do comportamento da criança, a sua aprendizagem.

Em pesquisa realizada em escola da rede pública do município de Gravataí, região metropolitana de Porto Alegre- RS, que atende alunos de 1ª a 8ª série, Costa (2010) infere que dentre as observações feita pelos professores sobre seus alunos com TDAH estão:

“não conseguem realizar o mesmo que outras crianças fazem, obtendo assim nas mesmas atividades notas menores e sendo a repetência mais frequente (...) a criança com TDAH parece estar freqüentemente “sonhando acordada” (...) tem problema de comportamento ou emocionais na escola. Esses problemas, geralmente, se desenvolvem em resposta a fracassos frequentes e repetidos”. (COSTA, 2010, p.25)

Além disso, continua COSTA (2010), as crianças com TDAH podem apresentar dificuldade para realizar operações básicas, como adição, subtração,

multiplicação e divisão. Tal dificuldade, e os erros daí derivados, estão associados à “dificuldade de prestar atenção e reter informações específicas em virtude da dificuldade de manter a atenção e organizar as informações verbais”.

4. AS DIFERENTES DEMANDAS E FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA OBLITERANDO O VIÉS PEDAGÓGICO DESSE ESPAÇO

A Educação Especial é definida, a partir da LDBEN 9394/96, como uma modalidade de educação que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos. (PAULON, 2005)

No final da década de oitenta, início da década de noventa do século passado, quando um pai era chamado à escola e ouvia que seu filho não aprendia e incomodava os demais, automaticamente o filho deixava de frequentar a escola para trabalhar. Na cidade onde esta pesquisadora residia era comum ouvir a expressão “vai plantar batata”, justamente porque a cidade tinha como base agrícola a plantação de batatas. Desta forma, o aluno que não “servia” para estudar tinha seu destino traçado: colher batatas.

Hoje o aluno possui o direito e os pais o dever de mantê-los na escola. Essa postura modificou a visão da escola homogênea. Porém o profissional da educação (professor) é produto desta educação, tendo como base empírica e formativa a turma homogênea.

Ao professor não foi ensinado como trabalhar com as diferenças e especificidades de cada aluno. Até mesmo o sistema de avaliação escolar ainda insiste em trabalhar pelo sistema de notas. Neste, valoriza o aluno que possui somente boas notas como sendo um ideal a ser alcançado, e, quanto ao aluno que não consegue atingir estas “metas”, acaba sendo estigmatizado como incapaz, como se não tivesse se esforçado o suficiente.

Sob nosso ponto de vista, é necessário que a escola perceba que os alunos, todos eles, precisam ser preparados para a sociedade. Preparados para exercer a sua cidadania, seu direito a uma vida e um emprego de outra forma, ficam sujeitos a se tornarem mais um número dentre os excluídos da mesma, porque alijados dos conhecimentos necessários a esta inserção social.

Com o excesso de demandas e funções sociais que antes não pertenciam à escola, mas que a ela foram relegados diante da “inibição dos demais agentes educativos” (RICCI, 1999), o professor deixa de focar suas forças e estudos no objetivo de seu trabalho: o aprendizado e a aquisição dos conhecimentos por parte do aluno, o processo de ensino aprendizagem, passando a desempenhar, para além de todo o seu trabalho, diferentes papéis sociais.

Nesse contexto, o professor também é conselheiro, psicólogo, assistente social, etc. Tudo isso para que consiga atender diferentes demandas que antes não lhe diziam respeito. O professor passa então a ser refém desse processo. E é neste contexto que podemos apontar a desmotivação e frustração do profissional da educação para realizar seu trabalho com a devida qualidade, pois, por mais que se esforce, não consegue atender a todas estas demandas.

E é nesse contexto que o professor precisa trabalhar com o desafio da inclusão escolar. Da forma como vem sendo encaminhada pelo poder público, que não oferta as condições necessárias para que seja diferente, a inclusão realizada dentro da escola acaba se tornando uma “inclusão excludente”.

Excludente, dentre outros fatores estruturais, porque a maioria dos professores que atendem estes alunos não tem formação na área da educação especial e, portanto, muitas vezes não conseguem atingir e potencializar o aprendizado desses alunos. Capacitação essa que não é ofertada pela mantenedora, e fica a critério dos profissionais, dos que dispõe de tempo e recurso para tal, buscar uma pós-graduação que os capacite para atender estes estudantes.

Para o Estado e a mantenedora, o aluno de inclusão muitas vezes acaba se tornando um “problema social” quando se torna distorção série/idade e são encaminhados a EJA com a falsa sensação de dever cumprido. Isso quando os mesmos não desistem



antes e esperam fora da escola até que possam frequentar a EJA, considerando ser mais fácil o aprendizado. Compreendendo a inclusão como sendo um universo muito grande propõe-se neste estudo trabalhar o *aluno com Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)*. Tal “recorte” deve-se ao fato dessa comorbidade não possuir respaldo legal para que o aluno frequente a sala multifuncional, permanecendo somente em sala de aula. E pelo fato de que não existem na rede pública estadual do Paraná sequer políticas públicas de redução de aluno/turma para um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico docente/discente.

Outro ponto deste retrato que aqui traçamos sobre a inclusão escolar desses alunos e que não se pode deixar de citar, é o fato de que muitas vezes o professor nem sequer fica sabendo que existem alunos em condições diferenciadas de aprendizagem, pois a informação fica retida somente no Setor Pedagógico. E, adentrando ainda mais na origem do problema, temos a dificuldade do acesso de informação quando da saída do ensino fundamental I para o ensino fundamental II.

Como acontece essa comunicação? Qual é o tratamento dado quando ela acontece? Existe infraestrutura para atender esses alunos em condições especiais de aprendizagem?

Precisamos verificar também como os pedagogos tratam as informações que chegam até a escola e como disponibilizam estes conhecimentos, tornando-o (ou não) acessível a todos, o que é fundamental. Portanto, refletir sobre tais aspectos se torna essen-

cial, uma vez que o pedagogo também é professor.

Precisamos incluir também, neste processo reflexivo, a atuação dos demais profissionais/educadores da escola, como os agentes educacionais I e II (nomenclatura adotada pelo Governo do Paraná) são instrumentalizados para atender esses alunos. Precisamos de uma formação também voltada para estes profissionais, uma vez que todos que trabalham com a educação fazem parte do processo formativo das crianças.

5. ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER UTILIZADAS PELOS PROFESSORES PARA AUXILIAR O APRENDIZADO DOS ALUNOS COM TDAH

A preocupação de fazer com que estes indivíduos sejam respeitados em suas diferenças e especificidades vem de longa data e se faz cada vez mais urgente. Devemos pensar nas gerações futuras, porém não de maneira utópica, mas sim, com estudo e planejamento adequado. Este pode sim ser um papel desempenhado pela escola e pelos profissionais da educação.

Não há uma solução fácil sobre como lidar com crianças com TDAH em sala de aula, mas existem sugestões que podem ser adaptadas de acordo com o perfil de cada aluno atendido. Além destas, sobre as quais refletiremos na sequência, vale o encorajamento, o trabalho com a autoestima da criança e ajudá-la a confiar em si mesma e no seu potencial. Precisamos conhecer e respeitar as diferenças e trabalhar a partir delas, flexibilizando o currículo de acordo com as especificidades e demandas de cada criança.

Em reportagem publicada em 2003, a Revista Nova Escola dá algumas sugestões sobre como trabalhar em sala de aula com crianças com TDAH:

- Ao falar com ele, olhe-o nos olhos e leve suas dúvidas em consideração;
- Coloque-o sentado em uma classe próximo a você;
- Permita que ele saia da sala em pequenos intervalos de tempo;
- Estimule e elogie pequenos avanços para melhorar sua auto-estima;
- Mantenha o ambiente organizado e sem focos de distração;
- Tenha paciência e simplifique as instruções das atividades;
- Estabeleça regras e limites e repita as diretrizes sempre que possível. (NOVA ESCOLA, 2003, p. 16)

A mesma publicação atualiza o assunto em reportagem de abril de 2010, onde sugere que o professor pode ajudar as crianças com TDAH: evitar sala com muitos estímulos; evitar deixá-los sentados próximos às janelas, que podem ser um foco de distração; canalizar a energia para funções práticas na sala de aula, como distribuir e organizar o mate-

rial das atividades; propor um intervalo em leituras longas ou sugerir uma pausa para tomar água após uma sequência longa de exercícios; propor atividades desafiadoras e evitar rotinas repetitivas. (NOVA ESCOLA, abril de 2010)

O uso das novas tecnologias pode ser um caminho para despertar o interesse e estabelecer novos desafios para essas crianças. COSTA (2010) infere que:

“Os jogos computadorizados são a mais nova alternativa de tratamento para combater o TDAH. No decorrer do jogo as crianças enfrentam desafios constantes, como lutar com monstros, piratas, cobras venenosas, entre outros, exigindo assim respostas imediatas, contudo previsíveis e coerentes. Outra característica do jogo é reter a atenção de crianças hiperativas e a exigência de muitas tarefas a serem cumpridas em um curto espaço de tempo”. (COSTA, 2010, p.26)

Embora essa pareça ser uma excelente ferramenta, sabemos que, infelizmente, muitas escolas não dispõem de uma estrutura onde essa opção pedagógica seja viável. Dentre as que têm computadores funcionando, não tem na quantidade adequada para se trabalhar com toda a classe. Dentre as má-





quinas que estão em funcionamento, muitos sistemas operacionais estão ultrapassados, e os jogos não rodam ou rodam tão lentamente que não conseguem “carregar” o link para jogar. Dada as condições atuais da maioria das escolas públicas da rede estadual do Paraná, trabalhar com tecnologia para potencializar o aprendizado das crianças, com ou sem TDAH, ainda pode ser uma utopia distante no horizonte.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independente da infraestrutura, disponível ou não, velhas estratégias do trabalho pedagógico podem dar bons resultados, como estabelecer um vínculo de confiança e respeito com o aluno, acompanhar de perto sua aprendizagem e onde precisa ser mais

trabalhado para que possa consolidar o aprendizado em determinados conteúdos, trabalhar com sua autoestima, ajudá-lo a confiar em si mesmo e no seu potencial, flexibilizar o currículo para adaptá-lo as suas dificuldades, dentre outras.

Cabe ressaltar que estas são estratégias pedagógicas utilizadas (ou que deveriam ser) com todos os alunos, e não só os com TDAH, mas as condições de trabalho a que estão sujeitos os professores e as escolas dificultam e muito esta tarefa. Como ter um olhar individualizado para esta criança em salas superlotadas com 37, 40 alunos? Em aulas de 50 minutos ou, no máximo, duas aulas de 50 minutos conjugadas? Sem professores de apoio, corretores, salas de recursos (que são liberadas para alguns casos de alunos de inclusão, mas que não o são para crianças com TDAH)?

Referências Bibliográficas:

- ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **O que é o TDAH**. s/d. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html> Acesso em: 08/06/2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV**. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.
- _____. **A Psicopedagogia e O Momento do Aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.
- _____. L. M. S. **Psicopedagogia: Um diálogo entre a Psicopedagogia e a Educação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.
- BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – Atualização Diagnóstica e Terapêutica**. 2ª edição, SP: Casa do Psicólogo, 2000.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP/MEC, 1994.
- BRASIL, MEC. **Lei nº 9394/1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: fevereiro de 2016.
- BRASIL, MEC. **Lei nº 13.005/2014**, Aprova o Plano Nacional da Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 10/09/2015.
- CARTILHA DA INCLUSÃO ESCOLAR**, Domínio Público, www.aprendercrianca.com.br, acesso em 20/04/2015, às 19h: 00min.
- COSTA, Sandra A. da Silveira. **Um Desafio de Inclusão Para Professores: Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010
Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39548/000825089.pdf?sequence=1> Acesso em: 15/06/2016.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. **Projeto Pedagógico e escola de periferia: sonho ou pesadelo**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu. ANPED, 2001. www.anped.org.br em 20/04/2015, às 19h: 10min.
- FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.
- FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006.
- _____. **Metodologia da Educação Especial**, Curitiba: IBPEX, 2006.
- FREITAS, Luiz Carlos de, **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguimos escapar do neotecnicismo?** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO CEDES, 3., fev.2011. Campinas. Anais... Campinas: Cedes, 2011.
- GASPARIAN, M. C. **Psicopedagogia Institucional Sistêmica**. São Paulo: Lemos editorial, 1997.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, 2006
- _____. **CADERNO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM**, Curitiba, 2012
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14ª edição, São Paulo: Loyola, 1996.
- PAROLIN, I. **Professores Formadores: A relação entre a Família, a Escola e a Aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2010.
- PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005
- REVISTA NOVA ESCOLA. **S.O.S. Sala de Aula, Inquieto ou Hiperativo?** São Paulo, a. 18, n. 162, maio de 2003, p.16.
- REVISTA NOVA ESCOLA. **O que é o Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH)**. Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/transtorno-deficit-atencao-com-sem-hiperatividade-tdah-546797.shtml> Acesso em: julho de 2016.
- RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº66, abril/1999.
- ROHDE, L. A.; MATTOS & COLS. **Princípios e Práticas em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**. Entendendo Melhor o Mundo das Pessoas Distraídas, Impulsivas ou Hiperativas. 8ª edição, SP: Editora Gente, 2003.
- STAREPRAVO, A. R.; PAROLIN, I. C. H.; BOZZA, S. **Na Escola Sem Aprender? Isso Não! Três olhares sobre o aprender e o ensinar**. Pinhais: Editora Melo, 2009.
- UNESCO, Organização das Nações Unidas, **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Salamanca, Espanha: 10 de junho de 1994.



Transtornos comportamentais e mediação escolar

Susan Ferst

Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
Professora nas Escolas Municipais São Miguel e Padre José de Anchieta.
E-mail: sferst3@gmail.com

RESUMO

Os transtornos comportamentais refletem na aprendizagem dos estudantes por incapacidade de controlar a ansiedade e a dificuldade de regular emoções negativas. O processo de mediação escolar abrange abordagens que auxiliam na organização comportamental, por meio da regulação emocional. O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados de estudos referentes às contribuições do processo de mediação escolar para o processo de socialização e aprendizagem dos estudantes com transtornos comportamentais. Amparado por questionários direcionados a professores que atuam com esses estudantes, bem como observação ativa dos mesmos no espaço escolar visando confirmar as contribuições que tal processo de intervenção revela para a regulação emocional desses estudantes, tendo como instrumento a coleta de dados.

Palavras-chave: *Transtornos de comportamento. Mediação escolar. Intervenção. Comportamental.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da problemática de como a Teoria Cognitivo-Comportamental pode contribuir para a regulação das emoções negativas em indivíduos com transtorno de comportamento, e tem como objetivo apresentar resultados ou pesquisa referentes às contribuições do processo de mediação escolar para o processo de organização pessoal e de aprendizagem dos estudantes com transtornos comportamentais. Para isso, utiliza metodologia baseada em pesquisas de regulação da emoção por meio do processo de mediação escolar.

Por meio dessas técnicas, busca-se provar resultados de como as intervenções de distração, a reestruturação cognitiva e a exposição são eficazes para a regulação emocional dos indivíduos.

Diante do estudo relativo a terapias cognitivo-comportamental, bem como às vivências relacionadas a estudantes do 1.º ao 5.º ano com transtornos comportamentais, inseridos nas escolas da rede municipal de ensino, buscou-se estruturar a pesquisa relativa ao processo de mediação escolar aplicado em unidades escolares por meio de convênio com instituição especializada.

Tal processo revela-se numa intervenção envolvendo mediador (psiquiatra), estudante, professor, pedagogo, direção e família, a fim de auxiliar na regulação de emoções negativas vinculadas a relações sociais e pedagógicas, vivenciadas dentro do ambiente escolar, que possam interferir no seu processo de aprendizagem e formação psicossocial.

Este estudo foi guiado pela demanda apresentada ao longo dos anos de 2014 e 2015 de estudantes com transtornos comportamentais, presentes nas escolas municipais, mais especificamente, no núcleo regional de Santa Felicidade, em que foram acompanhados pela Gerência de Apoio à Inclusão da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Porto (2008, p. 485), evidências científicas das neurociências relativas à terapia cognitivo-comportamental revelam uma problemática de como essas teorias podem contribuir

para a regulação das emoções negativas em indivíduos com transtorno de ansiedade. Utiliza-se de uma metodologia baseada em pesquisas de regulação da emoção.

“Sob o ponto de vista das neurociências, comportamento normal envolve percepções que o indivíduo possui do ambiente e a consequente habilidade de agir adequadamente de acordo com estas percepções. O neurocientista Robert Lent define comportamento como “capacidade de planejar, adequar e executar os atos de acordo com as circunstâncias pessoais e sociais”. Alguns comportamentos são aceitos e até estimulados em determinadas culturas ou ambientes, mas reprovados em outros. É a capacidade de perceber o outro, a situação, o ambiente e adequar-se às demandas em cada momento que definem um comportamento disruptivo”. (CORDEIRO; FARIA, 2010, p.121).

Dentre os transtornos de comportamento mais presentes no ambiente escolar, atualmente, encontram-se o Transtorno Opositor Desafiador e o Transtorno de Conduta, referenciados num padrão comportamental, como citado por Lent em Cordeiro e Faria.

O Transtorno de Conduta é caracterizado por um padrão repetitivo e persistente de mau comportamento, desafiador e, muitas vezes, contrário às regras de convivência social, no qual os direitos mais básicos e a privacidade dos outros são violados. (FACION, 2005, p.126).

Apresenta um padrão persistente de comportamentos negativistas, desafiadores e hostis, principalmente frente às autoridades.

De acordo com Kaplan, Sadock e Gerbb, citados em Facion (2005), crianças com diagnóstico de Transtorno Opositor Desafiador ficam frequentemente irritadas, são rancorosas e facilmente aborrecidas pelos outros, além de apresentar um descontrole emocional e teimosia persistente. Desafiam solicitações ou regras impostas por adultos, tendem a discutir com eles, perturbar os outros e recusar a fazer o que lhes é dito.

Estudos etiológicos, citados por Facion (2005, p.131), demonstram que uma variedade de fatores biopsicossociais possam estar contribuindo para o desenvolvimento de tais diagnósticos, mas não se conhece até o momento uma causa específica capaz de explicar esses transtornos comportamentais, como também alguns problemas familiares podem contribuir para o desenvolvimento desses transtornos.

Estudos sobre a epidemiologia, mencionados por Cordeiro e Faria (2010 p. 123), demons-

tram que o Transtorno de Conduta pode ser três vezes mais frequente no sexo masculino, ocorrendo de 6% a 16% nos homens e 2% a 9% nas mulheres. Sendo que nos homens apresentam mais sintomas de confrontação e agressividade que nas mulheres. O Transtorno Opositor Desafiador inicia-se antes dos oito anos de idade, sendo mais comum em meninos, apresentando uma ocorrência estimada entre 5% a 14% de prevalência na população.

Os fatores de risco mais evidenciados de acordo com os autores referenciados, como Facion (2005, p. 131) e Gonzalez (2007, p. 275) são: viver em zonas socialmente desfavoráveis; estar inserido em famílias monoparentais, desestruturadas, principalmente com mudança frequente de figuras parentais; ter pais muito punitivos, ou que usam de agressão física-verbal com os filhos ou permissivos demais; fazer uso de substâncias químicas durante a gestação e apresentar psicopatologia familiar e/ou problemas conjugais.

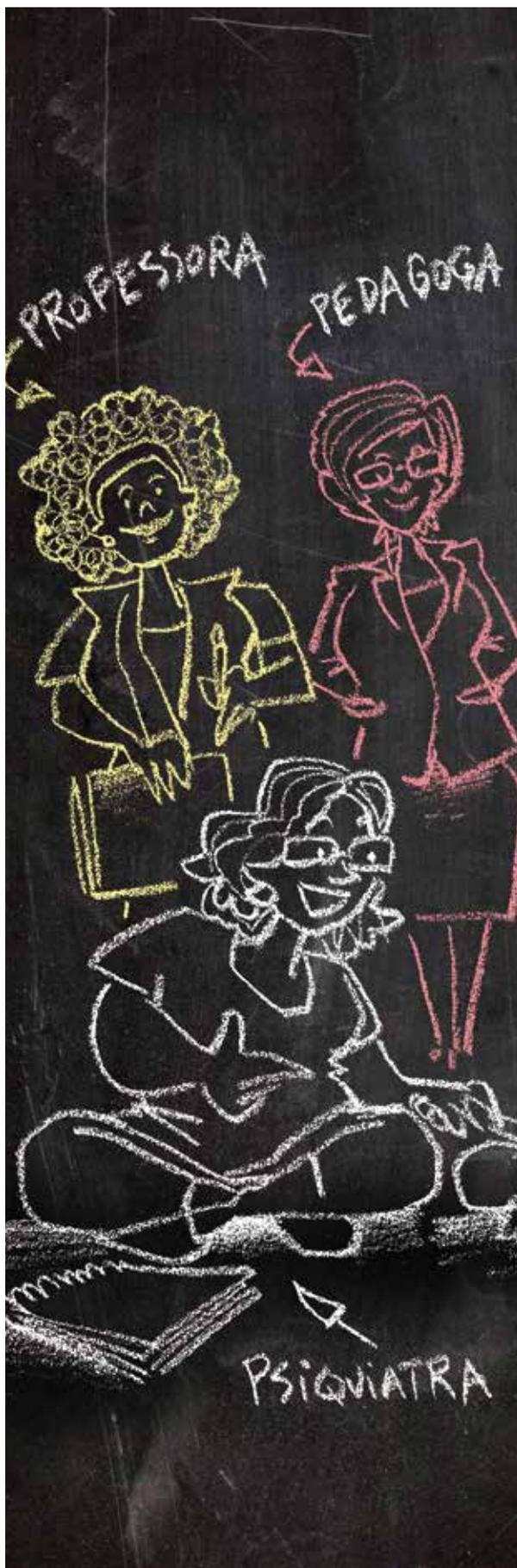
Alguns comportamentos notados durante a educação infantil podem evidenciar padrões comportamentais indicativos de sinais de alerta quanto a tais patologias.

De acordo com Cordeiro e Faria (2010, p.126), as características em idades precoces que mais alertam sobre risco de desenvolvimento relacionam-se à agressividade com outras crianças, à impulsividade, à baixa percepção do ambiente, à baixa capacidade de solução de problemas, a menos soluções verbais, a mais respostas não verbais e ao déficit de habilidades empáticas.

Diante disso, faz-se importante ressaltar comportamentos significativos para o diagnóstico. De acordo com DSM-IV citado em Teixeira (2014, p. 54) e Facion (2005, p.125), devem apresentar três ou mais características nos últimos 12 meses, com pelo menos uma delas presente nos últimos seis meses para o Transtorno de Condu-



ta: (1) conduta agressiva causadora ou propensa a causar lesões corporais a outras pessoas ou a animais; (2) conduta não agressiva, que cause perdas ou danos ao patrimônio; (3) defraudação ou furto; (4) sérias violações de regras; (5) provocações, ameaças ou intimidações; (6) lutas corporais frequentes; (7) fazer uso de arma ou objeto que possa causar séria lesão corporal; (8) mente, com frequência para obter bens ou favores ou evitar obrigações legais; (9) frequentemente permanece na rua à noite, apesar da proibição dos pais, atitude iniciada antes dos 13 anos.



Para o Transtorno Opositor Desafiador, de acordo com o DSM-IV citado em Teixeira (2014, p. 23), deve preencher no mínimo quatro das características abaixo, por pelo menos seis meses: (1) descontrole emocional, perde a paciência; (2) discute com adultos; (3) desafio ativo ou recusa a obedecer solicitações ou regras dos adultos; (4) frequentemente perturba as pessoas, de forma deliberada; (5) responsabiliza os outros por seus erros ou mau comportamento; (6) é suscetível ou facilmente aborrecido pelos outros; (7) mostra-se enraivecido e ressentido ou rancoroso e vingativo.

A perturbação do comportamento causa prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

Os comportamentos não ocorrem exclusivamente durante o curso de um transtorno de comportamento ou de humor, mas sim de forma frequente.

Os indivíduos com Transtorno de Conduta apresentam padrões comportamentais que se destacam em relação a si, ao outro e ao ambiente. Sendo assim, podem apresentar fobias, automutilação, timidez, recusa em manter contato visual e agitação psicomotora extrema.

Em relação ao outro e ao ambiente, apresentam pouca empatia e preocupação pelos sentimentos, desejos e bem-estar alheios, interpretando-os como ameaçadores do seu equilíbrio. Dessa forma, justificando sua agressividade.

De acordo com Teixeira (2014, p. 25), na escola seu desempenho pode ficar comprometido, pois têm dificuldade em participar de atividades em grupo, recusam-se a pedir ou aceitar ajuda dos professores e querem sempre solucionar seus problemas sozinhos. Podem ainda discutir com professores e colegas, não aceitar ordens e críticas, recusam-se a realizar os deveres escolares, desafiam constantemente a autoridade de professores, coordenadores e funcionários; desejam que tudo seja ao seu modo, muitas vezes é rotulado como o "esquentado" da turma, têm o hábito de perturbar outros estudantes, bem como responsabilizar os outros por seu comportamento hostil.

As causas determinantes do Transtorno de Conduta e do Transtorno Opositor Desafiador, mencionados em Facion (2005, p. 131), podem ser de ordem:

- constitucionais ou orgânicas - genética, lesões no Sistema Nervoso Central (SNC), anormalidades bioquímicas, distúrbio de enzimas no sistema sanguíneo, prematuridade com complicações gestacionais, déficits neuropsicológicos;
- psicológicas - traumas, história de vida, uso inadequado dos mecanismos de defesa;
- sociológico - rotulação, transmissão cultural, desorganização social.

Indivíduos com este prognóstico de comportamento devem ser acompanhados por profissionais especializados, pois caso o problema abordado não receba o tratamento necessário, os efeitos geralmente são destrutivos para o desenvolvimento e aprendizado do estudante, bem como a interação social, podendo levar a evoluções do quadro.

De acordo com Cordeiro e Faria (2010, p.124), estudos mostram causas neurobiológicas em crianças com Transtorno de Conduta, quando nestas foram encontrados no sangue baixo nível da enzima que converte dopamina para noradrenalina, a beta-hidroxalase dopamina. Também revelam que em jovens em conflitos com a lei foram encontrados altos níveis de serotonina, neurotransmissor importante no controle do humor.

Ainda Cordeiro e Faria (2010, p.124) ressaltam que existem estudos sobre os genes do circuito da dopamina que relacionam a mutação deste gene e tabagismo no período gestacional como fatores de risco neurobiológicos, porém, ainda não está claro se essas alterações relacionam-se a comorbidade com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou com Transtorno Opositor desafiador (TOD).

De acordo com os autores referenciados, como Cordeiro e Faria (2010, p.126) e Facion (2005, p.134), a melhor abordagem de intervenção envolve a realização de psicoterapia cognitivo-comportamental e a intervenção psicossocial, envolvendo todas as pessoas e instituições que se relacionam com a criança, como também atendimento à equipe multidisciplinar, intervenção psiquiátrica, psicoterapia individual e familiar, atendimento a outros especialistas e, caso seja necessário, atividades extracurriculares, como esporte, música, teatro, pintura, entre outras.

Segundo Facion (2005, p.137), a psicoterapia individual orientada para a melhoria das habilidades de resolução de problemas pode ser útil, já que as crianças com transtorno de comportamento podem ter um padrão duradouro de respostas mal adaptativas às situações da vida diária. A idade na qual o tratamento inicia é importante, já que, quanto mais tempo os comportamentos mal adaptativos permanecem, mais enraizados eles se tornam.

De acordo com Kaplan, citado em Facion (2005, p.137): “os contextos escolares também podem usar técnicas comportamentais para a promo-

ção de um comportamento socialmente aceitável para com os colegas e para o desencorajamento de incidentes antissociais”.

No ambiente escolar, podem auxiliar as estratégias de intervenção relacionadas à abordagem de manejo do comportamento, sendo necessário, primeiramente, estruturar ou definir o problema (comportamento inadequado), selecionar os objetivos (comportamento adequado e sucesso na aprendizagem), escolher os procedimentos de intervenção adequados (como melhorar esse comportamento) e definir o sucesso (combinado como reforçador positivo).

De acordo como o Manejo Comportamental (2014, p. 35) podemos nos utilizar de algumas estratégias de intervenção para o ambiente escolar, para auxiliar na organização desses estudantes, como estabelecer combinados; utilizar tom de voz adequado (professor como figura de autoridade); ensinar e construir regras, dando oportunidades aos estudantes praticarem o desejável e apresentando a eles um *feedback* sobre sua adequação; reforçar comportamentos positivos, deixando claro que sua atitude está sendo cooperativa e desejável. A cada meta vencida, a cada sucesso alcançado que seja comentado com elogios; trabalhar com prevenção da conduta dentro de sala de aula, proporcionando uma situação organizada, num ambiente tranquilo; fornecer exemplos de comportamentos não agressivos, que podem ser utilizados em situações que poderiam levar à agressão, com respostas adequadas a ataques físicos e/ou verbais. Lembrar que o estudante necessita ter um leque de alternativas comportamentais disponíveis, para delas se utilizar em situações do inesperado; estabelecer contato com a equipe e rede de apoio, realizando na sala de aula e na escola as ações recomendadas; apresentar modelos sobre como se organizar no trabalho; ajudar seus estudantes a organizar seu horário, suas atividades na sala de aula, seu material de trabalho, sua carteira, aumentando suas responsabilidades e independência gradativamente, etc. Porque ela é o lugar do NÃO saber, ele pode não saber organizar seus materiais.

Como elemento auxiliar no trabalho em sala de aula, faz-se necessário refletir sobre uma organização quanto ao trabalho pedagógico, a fim de as atividades não serem elementos de frustração para o estudante. Planejar atividades adequadas a esses estudantes, como também a flexibilização de conteúdo ou adequação de atividades, a fim de favorecer o vínculo com o processo de ensino-aprendizagem, torna-se importante para o sucesso dos estudantes. Estimular ao máximo as interações dos estudantes com o meio externo, bem como evitar atividades muito complexas, que levem a várias tentativas para a sua execução, portanto, as atividades devem ter instruções simples, curtas e claras, pois a atenção dispersa e dificulta a memorização das mesmas.

A agressividade do estudante com transtorno de comportamento ocorre devido a uma dificuldade em elaborar seu pensamento de forma socialmente adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abrangeu professores envolvidos com os 35 estudantes acompanhados com o diagnóstico de Transtorno de Conduta e Transtorno Opositor Desafiador, dentre os quais 22 são acompanhados por mediação escolar, processo de intervenção terapêutica desenvolvido nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba em parceria com instituição conveniada. Em torno de 17 desses estudantes participam do processo de mediação escolar, 5 frequentam o contraturno da instituição conveniada, onde participam de oficinas com atividades de artesanato, artes, acompanhamento pedagógico, musicalização, educação física, além do acompanhamento terapêutico em psicologia, psiquiatria, terapia ocupacional e pedagógica. Ainda podemos ressaltar que alguns foram transferidos para esta instituição para a frequência enquanto escola especial.

Dentre os estudantes acompanhados, todos são do sexo masculino, o que vem a corroborar com os dados expressos nas pesquisas citadas por Teixeira (2014, p. 20): “estudos americanos atribuem esse diagnóstico em cerca de 10% das crianças em idade escolar, sendo duas vezes mais frequente entre meninos”.

Cordeiro e Faria (2010, p. 123) também ressaltam que a prevalência na população é estimada entre 5% a 14%. Inicia-se antes dos oito anos de idade, raramente na adolescência, sendo mais comum em meninos. Em até 50% ocorre associado ao TDAH.

Facion (2005, p.129) também se refere à epidemiologia quando destaca que cerca de 8% dos meninos de 10 e 11 anos em áreas urbanas e, aproximadamente, 4% das crianças em áreas rurais apresentam tais comportamentos. A ocorrência se dá mais em meninos do que em meninas, numa proporção de 4 para 1 a 12 para 1, de acordo com a orientação teórica e metodológica que o pesquisador usa.

Quanto aos comportamentos apresentados por esses estudantes, a pesquisa revela que 86,6% são desorganizados quanto aos seus pertences e atividades, 66,6% apresentam uma postura de enfrentamento, 60% são agressivos, 46,6% são indiferentes ao espaço e às pessoas, 33,3% demonstram comportamento de negação ao que lhe é solicitado, como em igual proporção expressão de fuga. De forma mais amena os professores observam com-

portamentos de timidez (20%), apatia (13,3%), agitação (13,3%), ansiedade (13,3%), teimosia e infantilidade (6,66%).

Muitos dos comportamentos sinalizados pelos professores se identificam aos mencionados pelos autores referenciados, como Teixeira (2014, p. 20) “com frequência, essas crianças e adolescentes têm baixa autoestima e baixa tolerância às frustrações, humor deprimido, ataques de raiva e poucos amigos, pois costumam ser rejeitados pelos colegas por causa de seu comportamento impulsivo, opositor e desafio às regras sociais do grupo”.

Apesar dos comportamentos apresentados, a maioria dos professores (53,3%) avalia ter um relacionamento muito bom com seus alunos, 26,6% ótimo, 6,66% bom e 13,3% revela ser difícil.

Segundo Teixeira (2014, p. 56), na escola o desempenho está comprometido na maioria das vezes, pois ele não participa das aulas, não realiza trabalhos ou deveres escolares. Entre esses alunos são grandes as incidências de abandono e reprovações. Agressão contra professores e funcionários da escola também são comuns.

Considerando a necessidade de intervenção para a adequação desses comportamentos e reintegração social, de acordo com os professores ao iniciar o acompanhamento de mediação escolar, 73,3% dos estudantes apresentaram-se mais organizados quanto ao seu comportamento e 26,6% não apresentaram alteração.

Teixeira (2014, p. 47) ressalta que a psicoterapia cognitivo-comportamental trata das principais ferramentas psicoterapêuticas utilizadas no tratamento dos transtornos de comportamento. Essas técnicas visam diminuir o negativismo observado nesses pacientes e modificar deficiências cognitivas, como habilidades de comunicação, controle do impulso, controle da raiva e agressividade, realizando também um treinamento em habilidades de resolução de problemas e treinamento em habilidades sociais, objetivando a melhoria da flexibilidade e o aumento do limiar de tolerância à frustração.

Teixeira (2014, p. 50) ainda ressalta que as intervenções escolares são muito importantes no tratamento. Na escola, professores e funcionários podem encontrar mecanismos mais adequados para reintegrar o aluno em sala de aula e no recreio.

De acordo com a avaliação dos professores, o processo de mediação escolar contribui em 100% para a organização individual do estudante no processo de ensino-aprendizagem, como também na mesma proporção em relação à atenção quanto às atividades propostas no espaço escolar e na participação em sala de aula.

Diante dessas perspectivas, os professores relatam que 86,6% dos estudantes tiveram melhora na sua relação com a aprendizagem e somente

13,3% dos estudantes não apresentaram alteração. Ao longo de um ano de acompanhamento, 53,3% dos professores avaliam o processo de mediação escolar muito bom para o desenvolvimento dos estudantes, 20% deles consideram ótimo e 26,6% bom.

De acordo com o testemunho de algumas professoras, a mediação escolar interfere de forma positiva porque o estudante consegue organizar o pensamento e as suas atitudes. É possível observar o progresso na aprendizagem e no desenvolvimento social dele na escola e na comunidade. No ambiente familiar, também é possível observar a melhora no relacionamento.

Outra profissional sinaliza que interfere de forma positiva, pois o estudante é levado a refletir sobre suas atitudes, seu comportamento e seu relacionamento com os estudantes e funcionários da escola, assim, pode pensar e não agir por impulso.

Uma delas destaca que, quando há afinidade e comprometimento, a interferência é positiva. Por ou-

tro lado, vê a necessidade de reconhecimento das limitações do aluno, para que as expectativas esperadas sejam realmente adequadas à capacidade dele. Nessa mediação, o aluno torna-se mais seguro e capaz.

Diante dos estudos realizados e dos resultados apresentados, podemos concluir que o processo de mediação escolar vem a contribuir positivamente com o processo de integração social e de aprendizagem do estudante no ambiente escolar. Apresenta ainda reflexos nas relações familiares, oportunizando uma reintegração também nesse espaço. Mas há questões que precisam ser destacadas para o sucesso desse processo, como a parceria entre escola, família e mediadores, tanto no trabalho terapêutico como no seguimento de orientações e combinados estabelecidos a cada encontro, o estabelecimento de vínculo entre professor e estudante, bem como o olhar atento de todos para o diagnóstico e tratamento preventivo.

De acordo com Gonzalez (2007, p. 282), a intervenção educacional para otimizar o rendimento acadêmico-educacional das crianças e dos adolescentes, para conseguir os comportamentos desejados daquelas crianças com condutas disruptivas/problemáticas, também deve ser realizada pela família, pela escola e pelo meio onde vivem os educandos, pois é aqui que os comportamentos admitidos e desejados são aprendidos, moldados e mantidos, assim como os inadaptados e rejeitados na sociedade dominante. Portanto, para que a intervenção educacional seja eficaz, deve recair sobre todos, sobre cada um desses agentes de socialização e culturalização: lar familiar, instituição escolar, meio ambiente (bairro, amigos, etc.).

Referências Bibliográficas:

- BARLETTA, J. B. Avaliação e intervenção psicoterapêutica nos transtornos disruptivos: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, São Paulo, 2011, p. 25-31.
- CORDEIRO, M. L.; FARIAS, A. C. **Transtornos mentais em crianças e adolescentes: mitos e fatos**. 1 ed. Curitiba: Associação Hospitalar de Proteção à Infância Dr. Raul Carneiro, 2010.
- FACION, J. R. **Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtorno de comportamento disruptivo**. Curitiba: IBPEX, 2005.
- GONZÁLEZ, E. (Coord). **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KHOURY, L. P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon, 2014. ISBN 978-85-7954-053-0. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/1589425-Manejo-comportamental-de-criancas-com-transtornos-do-espectro-do-autismo-em-condicao-de-inclusao-escolar.html>>.
- PINHEIRO, M. A. S.; SCHMITZ, M.; MATTOS, P.; SOUZA, I. Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 26, p. 273-276. Rio de Janeiro, 2004.
- PORTO, P.; OLIVEIRA, L.; VOLCHAN, E.; MARI, J.; FIGUEIRA, I.; VENTURA, P. **Evidências científicas das neurociências para a terapia cognitivo-comportamental**. Paidéia, 2008, v. 18, p. 485-494.
- PROJETO ESCOLA VIVA. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C 327, 2002, série 2.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão escolar**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TEIXEIRA, G. **O reizinho da casa**: entendendo o mundo das crianças opositivas, desafiadoras e desobedientes. Rio de Janeiro: Editora Rubio, 2009.



Uma professora e uma trajetória política intelectual: Maria Junqueira Schmidt e a prática de educar famílias

Joana Gondim Garcia Skrusinski

Mestre em Educação pela PUC/PR.

Professora na Escola Municipal Júlia Amaral Di Lenna.

Email: joana.gondim.garcia@gmail.com

RESUMO

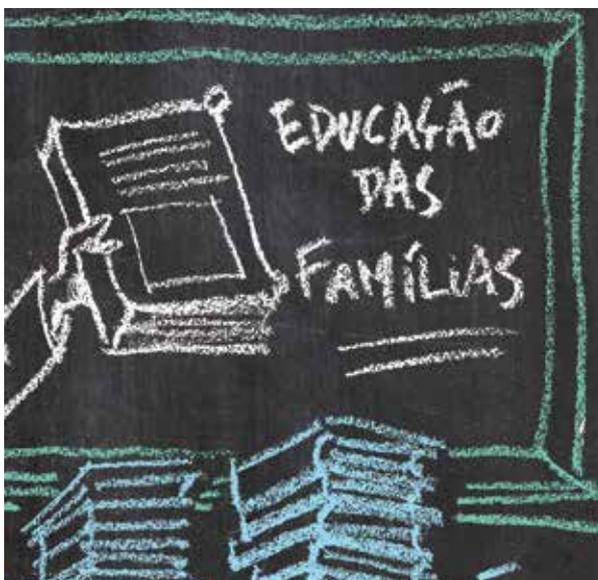
A presente pesquisa trouxe a construção intelectual da professora Maria Junqueira Schmidt (1901-1982) que nasce em São Paulo, mas tem sua trajetória configurada no Rio de Janeiro. Tornou-se referência na área da educação das famílias, o que nos levou a compreender melhor não apenas esse projeto, mas os caminhos de concretização e de construção de si mesma como referência nessa temática. Desta forma, esse projeto buscou apresentar essa profissional encoberta no cenário educacional brasileiro atual como uma forma de influenciar as novas profissionais a se posicionarem dentro do campo como forma de intervenção na cena pública.

Palavras-chave: Educação das famílias. Mulher intelectual. professora.

INTRODUÇÃO

A escola precisa de orientadores preocupados com o destino profissional e humano dos educandos e, bem assim, com a utilização e desenvolvimento dos valores familiares. O professor precisa entender as riquezas do coleguismo e do autogoverno, as técnicas de adaptar o aluno a grupos sempre maiores, a arte de estimular a criação e o trabalho pessoal, a paixão pelo saber e a admiração pelas figuras relevantes da história e da atualidade. Ele pode repetir aos alunos, a cada passo o "slogan": "Nós somos a história". (SCHMIDT, 1965, p. 216, grifo da autora).

Maria Junqueira Schmidt nasceu em São Paulo, em 1901, mas viveu a maior parte de sua vida no Rio de Janeiro. De família abastada e numerosa, que valorizava os estudos e as experiências em países estrangeiros para a educação de seus filhos, proporcionou a muitos deles a "experiência de escolarização fora do Brasil". Estudou por volta de uma década fora do país e quando retorna, passa a atuar em vários espaços, dentre eles, como professora no Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, localizado no bairro do Catete no Rio de Janeiro. Além de professora, escrevia livros, circulava nos jornais mais como notícia do que pelas suas escritas, realizava diversas palestras e cursos voltados às famílias e educadores. Suas "viagens de atualização profissional" (ORLANDO, 2015, p.210-211) lhe davam suporte, ampliavam o repertório e serviam como um diferencial das demais profissionais para o enfrentamento das condições apresentadas pela educação brasileira. Tinha uma atuação forte nas questões femininas, familiares e também religiosas, o que refletia em suas escritas.



Ao longo de sua vida, produziu um conjunto de mais de 27 livros encontrados até a presente data. Das quais observamos um número significativo de exemplares destinados à língua francesa. Foi uma defensora do curso de línguas estrangeiras no ensino brasileiro e pioneira na utilização de "novas tecnologias como na utilização de discos e fonógrafos" (ORLANDO, 2015, p.210) para auxiliar na aprendizagem de outra língua.

Ao longo de sua trajetória, no entanto percebemos um forte interesse voltado à educação das famílias, o que culminou nos anos sessenta, com a criação da Escola de Pais, no Rio de Janeiro e em São Paulo, tendo este último se transformado em sede nacional do movimento.

Apesar do relevo de sua atuação, percebemos que o trabalho da professora Maria Junqueira Schmidt na educação nacional mostra-se "encoberto". Motivo esse, que nos levou a refletir sobre suas contribuições para a educação brasileira.

Desta forma, buscamos analisar as obras da professora Maria Junqueira Schmidt, utilizando-se como fonte de pesquisa os livros da *Coleções Família*, apresentando-a como uma intelectual católica atuante no âmbito educacional, religioso e político onde as famílias eram o público privilegiado de suas mensagens. Na sequência, como forma de colaborar para a construção intelectual, atuação e prática de cada educadora dentro do ambiente da escola, apresentamos a trajetória e os caminhos de produção e mediação cultural que mobilizaram a construção dessa educadora a partir de seu processo histórico educacional trazendo as influências provocadas em sua carreira como educadora, de forma a entender os caminhos de elaboração de seu projeto educacional voltado para as famílias nos anos sessenta a partir da compreensão de família proposto nesse período e suas articulações com a escola.

DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa desenvolvida dentro do período de mestrado buscou profundidade na análise das produções de Maria Junqueira Schmidt, utilizando como caminho metodológico a análise dos livros escritos pela professora, especificamente, os que apresentam relação direta com o objeto desta pesquisa

(educação das famílias).

Para aprofundamento desses temas (família e a mulher), nos aproximamos dos trabalhos de Mary Del Priore (2013), Michelle Perrot (2016), Carla Basanezzi Pinsky (2013; 2014), Guacira Lopes Louro (2015) e Ana Silva Scott (2013).

Utilizamos quatro livros da *Coleção Família* como fontes: *Educar para a responsabilidade*, *Educar pela recreação*, *A família por Dentro* e *Deus em casa*.

A professora católica é aqui destacada como intelectual, por suas posições políticas, produções escritas, discursos e “redes de sociabilidade” (Sirinelli, 2003, p.245) que imputava visões de mundo muitas vezes particular, utilizando-se de uma “lógica própria das ideias” (*apud*: Campos, 2015, p.105) da vida intelectual e política, reagindo “aquela que se escreve em sua época” (*apud*: Chartier, 2002, p. 26). Nesta pesquisa pode ser entendida como uma intelectual, tal como define Sirinelli:

Estas podem se desdobrar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os “mediadores” culturais, a outra mais estreita baseada na noção de engajamento (SIRINELLI, 2003, p.242).

Sirinelli nos apresenta um intelectual engajado nas questões de seu tempo, consciente de interferências sociais, sendo “reconhecido pela sociedade em que vive” (SIRINELLI, 2003, p.243). Levando-nos a refletir sobre o lugar de importância ocupado pelos profissionais da educação nos dias atuais, os canais de comunicação que valorizam suas produções escritas e os meios utilizados por eles e elas para possíveis interferências sociais e de opinião.

Neste sentido, apresentamos essa profissional, sua trajetória de construção intelectual e seu envolvimento dentro do campo intelectual e suas relações com as mídias, trazendo compreensões e possíveis “modelos”, oportunizados por esses meios de comunicação e envolvimento para um aprofundamento e modificações nas relações dentro do ambiente escolar. Abrimos para o debate e reflexões com as profissionais, possíveis encaminhamentos e atuações profissionais que poderão resultar em encaminhamentos de impacto social dentro dos ambientes dentro e fora da escola.

Portanto, Maria Junqueira Schmidt foi uma importante intelectual católica que atuou de forma engajada nas questões educacionais entre os anos de 1920 até seu falecimento em 1982¹. Participou significativamente nos movimentos de renovação da Pedagogia Católica no país, acrescentando métodos modernos de aprendizagem e desenvolvendo o

jovem para a formação de uma consciência cristã e hoje colabora para o enriquecimento das pesquisas em História da Educação, proporcionando a discussão e o debate de temas tão significativos para as novas práticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto empreendido por Maria Junqueira Schmidt educadora que se declarava católica, não apenas na confissão de fé que professava, mas na militância política e social em defesa do catolicismo, vinculou em um mesmo projeto a produção e a transmissão de conhecimentos a partir de seus livros, textos, entrevistas, programas no rádio e na televisão direcionados à educação da família. Ao estudarmos essa personagem, buscamos aprofundar a análise de seus textos, refletindo sobre as diferentes produções de significados, porém, nos deparamos com “limitações trazidas pela liberdade de interpretações”, não percebendo, que, ao escrever, o autor traz consigo, “aquilo que ele já possuía” (CHARTIER, 2009, p. 19 e 40), construindo em sua obra as produções acumuladas durante décadas, formuladas, reformuladas e produzindo novos significados intencionalmente colocados em suas escritas.

Por sua vez, a escrita de um autor não pode ser utilizada somente como o “suporte” (CHARTIER, 2009, p. 44), mas o anúncio de um saber politizado, carregado de representações e códigos trazidos por ele. Assim, a professora Maria Junqueira Schmidt, aqui destacada como uma intelectual católica, traçou um projeto educacional a partir das famílias. Esse projeto pode ser confirmando na construção da Escola de Pais, fundada no ano de 1963, o que colaborou para uma escrita voltada ao público de pais e educadores.

Deste modo, entender o projeto educacional pretendido por ela através do contexto de produção dos livros, tomados aqui como principais fontes desta pesquisa, permitiu compreender paralelamente, ainda que em parte, a construção e a representação desta intelectual dentro do campo educacional, político e também religioso. Mas também, colaborou para o reconhecimento de uma profissional que atuou fortemente no campo educacional brasileiro, com um relacionamento aproximado com os Pioneiros da Educação, assumindo cargos no Ministério da Educação e em outros órgãos Públicos e Privados, ainda assim, tendo seu nome encoberto dentro da História da Educação.

A importância da retomada historiográfica dessa intelectual na pesquisa em História da Educação estabelece um lugar de importância no cenário nacional que “valoriza cada vez mais os sujeitos esquecidos da

1 Cf. os trabalhos de Orlando (2015, 2017b) sobre Maria Junqueira Schmidt; e o trabalho de Orlando e Henriques (2017) sobre a Escola de Pais.

história como crianças e mulheres, os negros e os índios e as camadas populares” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 32). Em que pesem os vários avanços nessa direção, as mulheres e suas múltiplas formas de ser e estar na

história ainda se mostram como um objeto com muitas possibilidades de investigação, constituindo-se como um importante eixo voltado para não deixar que os sujeitos e as memórias sejam apagados.

Referências Bibliográficas

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: uma história entre incertezas e inquietudes/ Roger Chartier, trad. Patrícia Chittoni Ramos.- Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.7-47.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 223-240.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 444-481.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Lições de Casa**: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil. Belo Horizonte: Argvmentvm, (EDVCERE;1), 2007, p. 25 -176.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Quando o mundo cabe na bagagem: as experiências de formação e distinção de Maria Junqueira Schmidt no cenário educacional brasileiro. ORLANDO, Evelyn de Almeida; In: SILVA, Alexandra Lima da; DANTAS, Maria José (org). **Mulheres em Trânsito**: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas. Curitiba, Pr: CRV, 2015, p. 209- 225.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. Tradução: Ângela M. S. Córrea. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SCOTT, Ana Silva. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org). **Nova história cultural no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p.15-42.

SIRINELLI, Jean- François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2ª edição. Tradução: Dora Rocha. Editora Rio de Janeiro: FGV, 2003, p.231-270.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org). **Nova história cultural no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos Anos Dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

PRIORE, Mary Del. **Histórias e Conversas de Mulher**. São Paulo: Planeta, 2013, P. 9 - 14.

VIEIRA, Carlos Eduardo. História Intelectual e história dos intelectuais: Diálogos acerca da escrita da história da educação. In: VIEIRA, Carlos Eduardo; STRANG, Bernardete de Lourdes Streisky; OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **História Intelectual e Educação**: trajetória, impressos e eventos, Jundiaí: Paco Editorial, 2005, p. 11-28.

Fontes

SCHIMIDT, Maria Junqueira. **Deus em casa**. Coleção Família. Editora Agir. Rio de Janeiro, 1967.

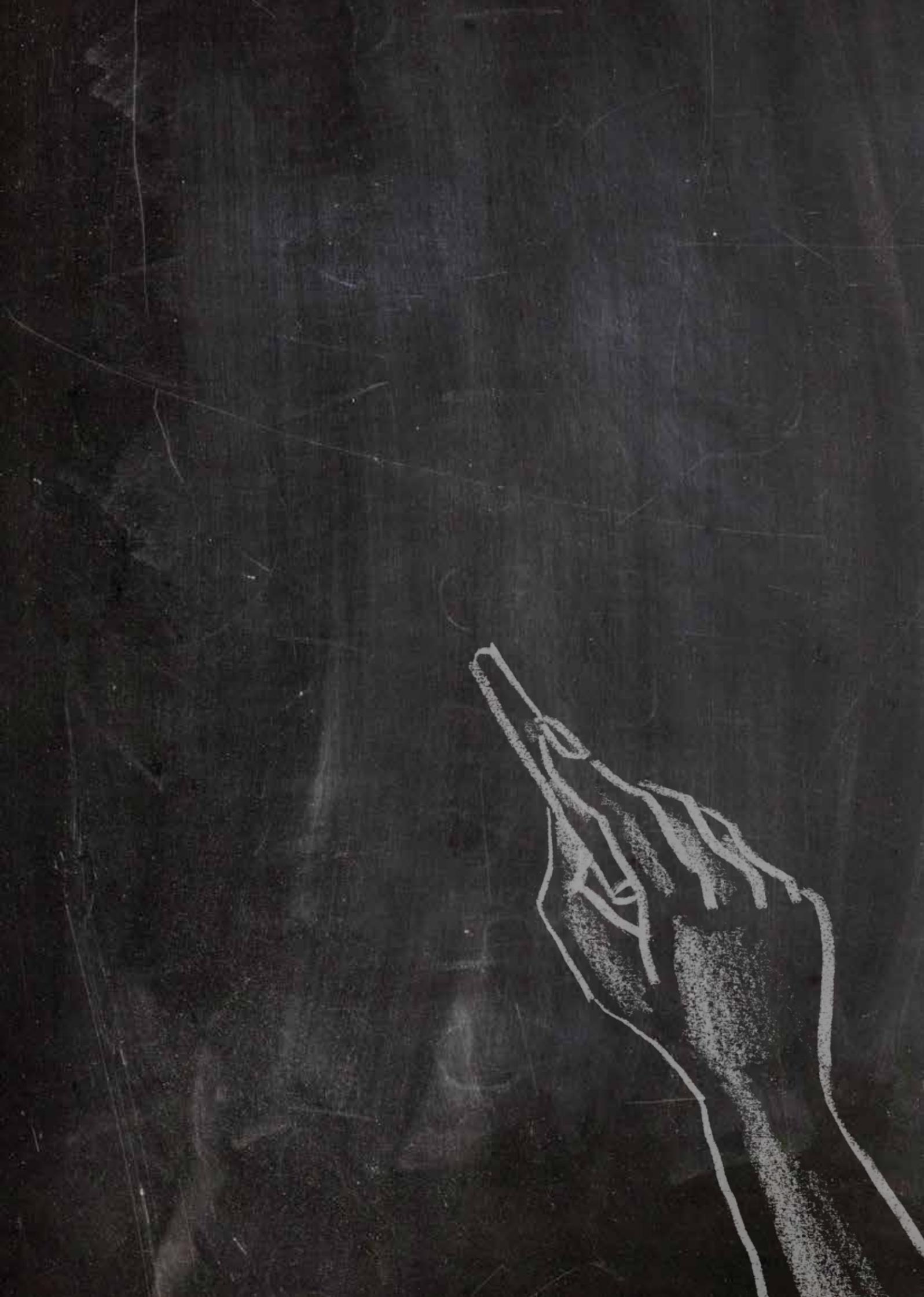
SCHIMIDT, Maria Junqueira. **Educar para a responsabilidade**. Coleção Família. Editora Agir. Rio de Janeiro, 1963.

SCHIMIDT, Maria Junqueira. **Educar pela recreação**. Coleção Família. Editora Agir. Rio de Janeiro, 1958.

SCHIMIDT, Maria Junqueira. **A família por dentro**. Coleção Família. Editora Agir. Rio de Janeiro, 1967.

SCHIMIDT, Maria Junqueira; PEREIRA, Maria de Lourdes de Souza. **Orientação educacional**. Coleção Escola e Vida. Editora Agir. Rio de Janeiro, 1963.

SCHIMIDT, Maria Junqueira. **Também os pais vão à escola**. Coleção Escola e Vida. Editora Agir. Rio de Janeiro, 1964.





SISMMAC

www.sismmac.org.br