

Luiz Augusto da Silva
Dirlei da Cruz Ilivinski
Bianca Raquel Garcia Fagundes Pereira
(Organizadores)

PESQUISA, SAÚDE & EDUCAÇÃO



2021

Luiz Augusto da Silva
Dirlei da Cruz Ilivinski
Bianca Raquel Garcia Fagundes Pereira
(Organizadores)

PESQUISA, SAÚDE & EDUCAÇÃO



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelas autoras.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Ornelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glauco Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense



2021

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P474 Pesquisa, saúde e educação / Organizadores Luiz Augusto da Silva, Dirlei Cherne da Cruz Ilivinski, Bianca Raquel Garcia Fagundes Pereira. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89340-32-4

DOI 10.47402/ed.ep.b20213680324

1. Educação. 2. Saúde. 3. Pesquisa. I. Silva, Luiz Augusto da, 1989-. II. Ilivinski, Dirlei Cherne da Cruz, 1962-. III. Pereira, Bianca Raquel Garcia Fagundes, 1975-.

CDD 613

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2021

Apresentação

Esta obra se constitui em uma coletânea de trabalhos que foram desenvolvidos dentro da temática de Saúde associada à Educação, trazendo um olhar interdisciplinar e multiprofissional. A experiência de cada organizador detalha a Educação não formal e formal, extraindo de cada pesquisa a melhor característica para ampliar os conhecimentos da área, os quais são disponibilizados para a comunidade acadêmica para melhor entender áreas afins do tema da obra. Sintam-se a vontade a apreciar este livro

Os organizadores

Sumário

CAPÍTULO 1	9
O ABANDONO E O RETORNO AOS BANCOS ESCOLARES: MULHERES NA EJA	9
	Eunice Martins de Paula Luiz Augusto da Silva Dirlei Cherne da Cruz Ilivinski
CAPÍTULO 2	23
A COMPREENSÃO DOS BENEFÍCIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE PESO LIVRE OU MÁQUINA PARA INICIANTE DE MUSCULAÇÃO	23
	Douglas Henrique Lima Marcos Roberto Brasil Vinicius Muller Reis Weber Carlos Ricardo Maneck Malfatti Vinicius de Oliveira Luiz Augusto da Silva
CAPÍTULO 3	32
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA COMO FOCO DE PESQUISA AÇÃO NAS CLÍNICAS INTEGRADAS GUAIRACÁ	32
	Ellen Karolynne Mormello De Lima Leandro Tafuri Dirlei da Cruz Ilivinski Bianca Raquel Garcia Pereira
CAPÍTULO 4	51
A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ATUANTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	51
	Liane Cristina Lehen Luiz Augusto da Silva Bianca Raquel Garcia Fagundes Dirlei Cherne da Cruz Ilivinski
CAPÍTULO 5	71
AVALIAÇÃO PERIMÉTRICA DOS LADOS DOMINANTES E NÃO-DOMINANTES EM ALUNOS PRATICANTES MODALIDADE CROSSFIT EM ACADEMIAS DE GUARAPUAVA/PR	71
	Maykon Alexandre Nichelatti Marcos Roberto Brasil Vinicius Muller Reis Weber Carlos Ricardo Maneck Malfatti Vinicius de Oliveira Luiz Augusto da Silva

CAPÍTULO 6	82
ATUAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS	82
	Elisete Martinelli Mariano Leandro Tafuri Bianca Raquel Garcia Pereira
CAPÍTULO 7	105
DIFICULDADES NO APRENDIZADO DA MATEMÁTICA DOS JOVENS E ADULTOS DO SEGUNDO SEGMENTO FUNDAMENTAL FASE II	105
	Alexandro Junior Alves Da Luz Dirlei Cherni da Cruz Ilivinski
CAPÍTULO 8	136
A EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO COMO PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FORMAL: DA FORMAÇÃO CONTINUADA AO PROJETO TRANSVERSAL ...	136
	Letícia Fernanda Santos Dirlei da Cruz Ilivinski Leandro Tafuri Luiz Augusto da Silva Bianca Raquel Garcia Fagundes Pereira
CAPÍTULO 9	155
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS OCORRIDAS NA VIDA PÓS- ALFABETIZAÇÃO	155
	Jaqueline de Oliveira Serrati Luiz Augusto da Silva Leandro Tafuri Dirlei da Cruz Ilivinski
CAPÍTULO 10	173
BENEFÍCIOS DO TAEKWONDO NA TERCEIRA INFÂNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	173
	Matheus Antonio Tomacheski Marcos Roberto Brasil Vinicius Muller Reis Weber Carlos Ricardo Maneck Malfatti Vinicius de Oliveira Luiz Augusto da Silva

CAPÍTULO 1

O ABANDONO E O RETORNO AOS BANCOS ESCOLARES: MULHERES NA EJA

Eunice Martins de Paula
Luiz Augusto da Silva
Dirlei Cherne da Cruz Ilivinski

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender as causas do abandono escolar pelas mulheres na idade própria bem como o retorno destas na modalidade de ensino (EJA) Educação de Jovens e Adultos no município de Guarapuava PR. Pontuando as mudanças ocorridas ao longo da história da Educação de adultos no Brasil, destacando qual foi o papel e a função desempenhada pela mulher na sociedade e sua participação na escola ao longo dessa história. A pesquisa conta com os fundamentos teóricos dos autores Freire (1980), (1987), Gadotti (2013) e Pinto (2005), que trazem fundamentações significativas para o desenvolvimento do trabalho. Como metodologia, adotamos a pesquisa qualitativa o delineamento da mesma foi pautado no estudo de caso. Para coleta dos dados utilizamos questionário que foram respondidos por mulheres que estudam nas classes da EJA no período noturno no município de Guarapuava. A trajetória e consolidação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil está caracterizado e relacionado com a própria história da educação, e é marcada por inúmeros acontecimentos ações e programas governamentais, sendo que a mulher nesse mesmo contexto não tinha nenhuma participação e valorização ficava a margem da sociedade, passando por muito preconceito, discriminação devendo sempre ser submissa ao sexo masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Mulheres; Escola; História.

ABSTRACT

This study aims to understand the causes of school dropout by women in their own age as well as the return of these in the mode of education (EJA) Education of Young and Adults in the municipality of Guarapuava PR. Pointing out the changes that occurred throughout the history of adult education in Brazil, highlighting the role and role played by women in society and their participation in school throughout this history. The research relies on the theoretical foundations of the authors Freire (1980), (1987), Gadotti (2013) and Pinto (2005), who bring significant foundations for the development of the work. As methodology, we adopted the qualitative research, the design of which was based on the case study. In order to collect the data, we used a questionnaire that was answered by women who study in the EJA classes at night in the city of Guarapuava. The trajectory and consolidation of Youth and Adult Education in Brazil is characterized and related to the history of education, and is marked by innumerable events actions and governmental programs, and the woman in this same context had no participation and appreciation was the margin of society, going through a lot of prejudice, discrimination should always be submissive to the male sex.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Women; School; Story.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em compreender as causas do abandono escolar pelas mulheres na idade própria, bem como o retorno delas na modalidade de ensino EJA - Educação de Jovens e Adultos. A problemática levantada está intimamente relacionada ao objetivo principal da pesquisa, com o seguinte questionamento: Porque as mulheres que atualmente frequentam a EJA do município de Guarapuava abandonaram os bancos escolares na idade própria e quais foram os motivos que as levou a voltar para escola?

A EJA - Educação de Jovens e Adultos - é uma modalidade de ensino da Educação Básica e destina-se ao atendimento de adultos e jovens com idade mínima de quinze anos, que por algum motivo evadiram da escola regular ou não tiveram acesso e oportunidade de frequentar a escola na idade própria. A EJA recebe a caracterização de modalidade de ensino para adultos e jovens com a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação no Parecer nº 11/2000.

A justificativa pela escolha do tema se refere primeiramente pelo motivo de muitas mulheres de minha família, inclusive minha mãe, terem a oportunidade de retornar à escola depois de muito tempo fora da sala de aula; e o retorno foi na modalidade de ensino EJA, onde concluíram seus estudos. E, em segundo momento, pela necessidade de compreender melhor o fato das desigualdades e dificuldades enfrentadas pelas mulheres em todos os aspectos, a todo momento e em todas as temporariedades e espaços de nossa sociedade.

Com isso, o projeto de pesquisa é de suma importância para refletirmos o papel e a função desempenhada pela mulher ao longo do tempo, como ela era vista, quais foram suas lutas e conquistas para garantir seu espaço e direitos na sociedade e, mais especificamente, na educação.

Como procedimentos metodológicos adotamos a pesquisa qualitativa. O cunho qualitativo busca descrever fatos sobre a realidade estudada, envolvendo determinado contexto, pois: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...) os dados coletados são predominantes descritivos”. (LUDEK E ANDRÉ 1986, p. 44).

O delineamento da mesma foi pautado também no estudo de caso. Ludk e André, (1996) que destacam:

Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contextos e buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. (...) usam uma variedade de fontes de

informação. Revelam experiências vicárias e (...) procuram representar os diferentes à às vezes conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social; utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÚDKE E ANDRÉ, 1996, p.18-20).

Os sujeitos participantes foram mulheres que estudam nas classes da EJA, anos iniciais, no período noturno, no município de Guarapuava-PR. Como instrumento de recolha de dados, adotamos o questionário com questões descritivas.

De modo geral, a pesquisa foi segmentada em duas partes, sendo iniciada pela busca de referencial teórico em autores que discutem o tema, tais como Paulo Freire (1983), que foi de fundamental importância, pois foi o responsável por inovações no jeito de alfabetizar adultos, possibilitando novos olhares e ensinamentos para esta faixa etária.

Assim, no primeiro capítulo buscamos pela história da modalidade de ensino, quais são os principais acontecimentos e as principais políticas que marcam a trajetória da EJA no Brasil.

Em segundo momento da pesquisa buscamos compreender o papel, a função e as concepções em relação às mulheres ao longo dessa história, e mais especificamente sua presença no contexto educacional, pois desde o início da civilização identifica-se que a mulher desempenhava funções diferenciadas do homem não somente no direito à educação, mas nos direitos sociais, políticos, civis, econômicos, trabalhistas; as desigualdades entre homens e mulheres eram e continuam sendo muitas.

Nessa perspectiva, no terceiro capítulo, analisamos os dados coletados nos questionários e destacamos, entre outras, as questões do que levou as mulheres a abandonarem a escola na idade própria e quais os motivos do retorno na fase adulta, delineando também quais são seus planos para o futuro.

A divisão sexual do trabalho tem por características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, como também, simultaneamente, a captação pelos homens das funções com forte valor social agregado (políticos, religiosos, militares etc.). Esta forma de divisão social tem dois princípios organizadores: o princípio da separação (há trabalhos de homem e trabalhos de mulher) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem 'vale' mais que um trabalho de mulher). (KERGOAT, 2001, p. 89 apud ÁVILA, 2010, p. 116).

Essa hierarquização foi sendo construída ao longo da história e permeada pelas relações entre homens e mulheres, estabelecendo o preconceito de que mulher ganha menos, mulher é responsável por cuidar dos filhos, das tarefas em casa, com a alimentação, etc.

[..] não podemos, contudo, desconsiderar o poder que exerceu a submissão ao pai ou ao marido entre estas razões. Sorj (2010) recorda-nos que por muito tempo o trabalho de cuidados foi concebido como uma atividade naturalmente feminina e tratado como

parte das obrigações do casamento (EITERER; DIAS, COUR, apud SORJ, BILA, 2010, p. 57)

Essas são algumas das concepções errôneas impostas na sociedade sobre a mulher e as funções desempenhadas por ela, pois ainda há muitas outras, como a separação das profissões, ideias de preconceito e exclusão, já que não há trabalho só de homem ou só de mulher. São pensamentos impostos em nossas sociedades e que levam o sexo feminino a, muitas vezes, abrir mão de muitos direitos, tais como da escolarização, ação e participação em questões político-sociais, culturais e profissionais em nosso país.

Foquemos aqui nossos estudos na participação do sexo feminino na escola, com todas aquelas que aderiram à essa submissão e desistiram da escola, muitas vezes para cumprir com os cuidados da casa, marido e filhos, mas também não temos como negar aquelas que foram contra essa maré de submissão e preconceitos, indo em busca de um trabalho fora de casa para ajudar com a renda familiar e se depararam com a desvalorização de seu trabalho; a dificuldade desse caminho, pela falta de estudos e conhecimentos; mulheres como essas já são vencedoras, considerando que fazem valer seus direitos e participação na sociedade; e, na contramão da desvalorização, que retornaram aos estudos para melhorar suas condições de trabalho.

Os fatores que levam as mulheres a ir em busca de um trabalho remunerado são muitos, a começar pela necessidade de ajudar com a renda familiar, ou ser a responsável por sua família sozinha; e até mesmo para conquistar sua independência econômica. Independentemente do que leva à busca pelo trabalho, muito dessas mulheres se deparam com a dificuldade em conseguir um trabalho pela falta de escolaridade. Então, é nesse momento que traçam uma nova meta em suas vidas: o retorno à escola e a continuidade de seus estudos, porque qualquer trabalho exige escolaridade, até mesmo o trabalho doméstico.

A ocupação de empregada doméstica em meios letrados aproxima essas mulheres, de alguma maneira, do mundo da escrita. Afinal o trabalho doméstico em residências de classe média requer a inserção em práticas de escrita que não são comuns nos seus meios. Portanto, estão imersas em um ambiente letrado e são solicitadas a desempenhar tarefas originais (fazer listas de compras, anotarem recado, etc.) que demandam algum domínio da competência de escrita. (EITERER; DIAS, COURA, apud SORJ, BILA, 2010, p. 57)

Sabemos que estudar e se apropriar dos conhecimentos escolares é de muita importância e significado, pois a todo o tempo estamos convivendo num meio letrado, mesmo nas tarefas cotidianas, como fazer um bolo (temos quantidades, temperatura, tamanho, posição, tempo. Isso serve a quaisquer alimentos que faremos, ou ao lavar uma roupa devemos saber exatamente a quantidade exata de água, de produtos a serem colocados, o

tempo certo para lavar a roupa, ou quanto tempo ficar exposto ao sol para secagem). Além disso, aquele conhecimento das comunicações em massa, como: TV, rádio, internet e comunicação de outras pessoas que recebemos a todo instante; a tarefa que o filho leva da escola para casa e necessita da ajuda da mãe, etc. Todos esses conhecimentos são aprendidos na escola, conforme destaca Pinto (2005) ao afirmar que a leitura e a escrita são essenciais para qualquer trabalho.

A leitura e a escrita são primordialmente dois dos recursos a que o indivíduo recorre para execução de um trabalho que não pode ser feito sem esse conhecimento. Por conseguinte, o conhecimento da leitura e da escrita é uma característica do trabalho. Sua valorização só pode ser feita tomando uma consideração o nível de trabalho que cada indivíduo executa na sociedade (PINTO, 2005, p. 93).

Se a leitura, a escrita e os conhecimentos escolares são indispensáveis a qualquer forma de trabalho, muitas mulheres enfrentam o desafio de retornar às salas de aula para melhor executar seu trabalho e por mais valorização de si próprias. Assim, optam por retomar seus estudos em uma modalidade diferenciada, específica para jovens e adultos – a EJA. Muitas dessas mulheres que retomam seus estudos tem que encarar a dificuldade de conciliar estudo e o horário do trabalho, além de viver constantemente uma luta de paradigmas dentro da própria casa, do preconceito. Para que estudar? E quem cuida dos filhos? Da casa? Indagações como essas nos motiva a compreender quais os motivos do abandono e retorno escolar, e as perspectivas futuras para mulheres matriculadas na EJA.

2. METODOLOGIA

No desenvolvimento deste trabalho tivemos primeiramente o contato com a secretaria de Educação, para autorização de execução da pesquisa nas classes da EJA. Na sequência foi realizada visita na escola para explicar sobre a pesquisa e agendar as datas da realização. No dia da coleta de dados foi entregue e clarificado às participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; logo depois iniciada a entrega dos questionários, sendo que as mulheres que já dominavam a leitura e escrita responderam de forma autônoma, e para as que ainda não estavam alfabetizadas a pesquisadora se colocou como escriba, mantendo a fidelidade das respostas.

Foram distribuídos vinte questionários e recolhidos doze para análise. Para identificação dessas mulheres utilizaremos M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11 e M12. Iniciamos com perguntas a respeito de dados pessoais das entrevistadas, sendo que das doze mulheres seis está na faixa de cinquenta anos, e seis entre trinta e quarenta anos. Quanto ao estado civil, seis são casadas, três viúvas, duas divorciadas e uma solteira, todas

com filhos. A maioria possui mais de três filhos. Quanto ao trabalho e ocupação, verificamos que quatro são donas de casa, três trabalham de diaristas em casa de família e uma é babá, outra cozinheira e três são autônomas no comércio. Em relação ao bairro onde moram pode se dizer que são de várias partes da cidade, porém a maioria delas são de bairros distantes.

Na segunda parte do questionário, na questão número dois indagam questões de frequência à escola na idade certa cinco das entrevistadas nunca frequentaram a escola quando crianças ou jovens e das sete que frequentaram foi por tempo mínimo entre um e quatro anos apenas.

Em seguida foram realizadas seis perguntas em relação ao motivo do abandono e retorno à escola, quais as melhorias na volta, suas perspectivas e sonhos futuros. Na segunda parte do questionário na questão número dois indagam questões de frequência à escola na idade certa. Vejamos as perguntas e respostas:

Por que parou de estudar na idade própria?

M2: “Por que estava com 14 anos e tinha que ajudar os pais da lavoura”

M3: “Marido não deixava e dizia que sou burra que nunca vou aprender”

M5: “casei e tive que trabalhar”.

M6: “Para trabalhar e cuidar dos irmãos, os pais não valorizavam os estudos.”

M10: “morava no interior e não tinha escola perto e não tinha transporte.”

Os fatores de maior relevância que levam as mulheres ao abandono da escola na sua idade certa e o trabalho sendo esses formais ou informais, casamento, preconceito do discurso machistas que lugar de mulher é em casa cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos.

O trabalho é um fator marcante na vida de alunos e alunas da EJA, seja pela falta dele (desemprego) ou na busca de uma oportunidade melhor de trabalho, através da escolarização. Para muitos, a experiência do trabalho começou precocemente em suas vidas: acompanhando os pais no trabalho, assumindo responsabilidades em casa ou realizando trabalhos informais. (MEDEIROS, 2008, p. 13)

Entre as entrevistas está se confirma a causa do abandono escolar para trabalhar ajudar a família começando a trabalhar muito cedo ainda criança suas responsabilidades já eram muitas tinha que ajudar sua família em casa com as tarefas ou até mesmo trabalhar fora para ajudar na renda familiar, o que também contribuiu para a desistência da escola foi o acesso, que era longe de casa e transporte não tinha.

A causa do abandono escolar até pode ser muito pelo trabalho, preconceitos difícil acesso pobreza, mas ainda assim sempre a tempo para aprender e para voltar a escola as entrevistadas são o exemplo na seguinte pergunta:

O que a motivou a voltar a estudar na EJA?

M5 “Vontade de fazer a carteira e aprender a ler.”

M7 “Meu filho sempre me incentivou para eu poder fazer minha carteira de motorista para poder cuidar dele que é cadeirante, meu filho é meu motivo de voltar a estudar.”

M9 “Para aprender a ler a bíblia.”

M11 “Quero aprender a ler e a escrever, conquistar minha independência.”

M12 “Para arrumar um emprego melhor.”

Conclui-se que os motivos do retorno a escola não estão longe de suas realidades, para incluir –se na sociedade e fazer parte da sociedade.

Deve ser tal que desperte no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se isso só pode ocorrer se simultaneamente e mais amplamente desperta nele a consciência crítica de sua realidade total como ser humano, o faz compreender o mundo onde vive seu país com as peculiaridades da etapa histórica na qual se encontra – sua região desperta nele a noção clara de sua participação na sociedade pelo trabalho que executados direitos que possui e dos deveres para com seus iguais. (PINTO, 2005, p. 86)

A causa que as motivam aos estudos é a realidade vivida no trabalho, ou ainda a busca de um trabalho melhor, para aprender ler e escrever, para poder ler a placa do ônibus, a Bíblia e conquistar sua independência, fazer sua carteira de motorista e ter maior conhecimento, além de falar corretamente. Primeiramente pode parecer motivos simples que levam estas mulheres à busca do estudo, mas estes são alguns exemplos, que refletem a realidade vivida por muitas dessas mulheres em nosso país, que por algum motivo tiveram seus direitos de escolarizar-se negados na sua idade certa. Contudo, esses motivos não são simples, sendo que as razões dessas mulheres voltarem para os bancos escolar são a busca por ter seus direitos reconhecidos e de participação na sociedade, tornando-se formadora de sua própria história e, as possibilitando assim, a conquistar a oportunidade da escolarização.

A pergunta seguinte nos leva a compreender as melhorias na vida das mulheres que retornaram à escola. O que melhorou na sua vida depois que voltou a estudar?

M1 “Principalmente falar corretamente.”

M3 “Ajudou bastante.”

M6 “Sou mais feliz em voltar a estudar gosto muito.”

M8 “A auto estima fazer o melhor para mim.”

M9 “Melhorou que aprendi a ler nome dos ônibus, conseguindo ler a bíblia tudo.”

M10 “Auta estima tenho mais facilidade em me comunicar com outras pessoas e vejo para mim uma vida melhor no futuro.”

As respostas das mulheres nos confirmam as inúmeras melhorias em suas vidas, como pessoal, profissional e familiar, além de que aumentou sua autoestima, melhorando sua qualidade de vida; fazendo-as se sentirem mais felizes e realizadas. De acordo com Gadotti (1995)

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas por seu rigor metodologia, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada as possibilidades de uma transformação real das condições da vida do aluno trabalhador (GADOTTI, 1995, p. 32)

A resposta das mulheres só afirma a melhoria em suas vidas ao retornar à escola, como se sentem bem e felizes. Conclui - se que a essência da educação de adultos não é somente as metodologias, os ensinamentos passados aos alunos - o que tem sua importância indubitável - mas a possibilidade da qualidade destes e de transformação real nas suas vidas, possibilitando-os tornar-se protagonistas de sua própria história de vida, cidadãos ativos, reflexivos, críticos e participativos na sociedade.

A melhoria na qualidade de vida e as possibilidades de transformação da realidade dessas mulheres alunas da EJA são o que alimentam seus sonhos perdidos no momento da desistência da escola na idade certa; mas o retorno a escola é a continuidade de seus sonhos e a oportunidade de realização futura. Como podemos constatar na pergunta: Quais são seus sonhos para o futuro?

M3 “Ser independente e tirar a carteira de trabalho.”

M6 “Conquistar minha independência fazer a carteira de motorista.”

M7 “Aprender a ler e escrever me formar e ser mais independente e continuar estudando. Aprender a ler e compreender o que está escrito.”

M10 “De poder fazer uma boa faculdade e com meus estudos ter um trabalho melhor.”

M12 “Arrumar um emprego melhor.”

O sonho de independência, de um trabalho melhor e de fazer a carteira de motorista, de aprender a ler e a escrever, continuar a estudar, até fazer uma faculdade, a volta à escola as impulsiona a ir em busca da realização dos sonhos, dando motivação na busca de um futuro melhor, pois conforme Gadotti (1995): “É possível vida sem sonho, mas não existência humano e história sem sonho”.

O professor de EJA deve estar atento e valorizar os sonhos dos seus alunos, pois é através destes que faz suas ações enquanto mediador do conhecimento.

Respeitando os sonhos, as frustrações as dúvidas, os medos, os desejos do educando, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares tem neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se um ponto de partida e não de chegada. (GADOTTI, 1995, p. 16)

Sendo assim, cabe ao professor levar em consideração os sonhos, medos, vivenciadas experiências e crenças, tendo na realidade de seus alunos o ponto de partida e referência para ações maiores e mais complexas.

Cabe aqui também nos referimos sobre: O que mais gostam na EJA?

M2 “O incentivo da professora para nós alunos.”

M4 “Professora amizades de estudar.”

M7 “De tudo professora, amigas, diretora das estagiarias que vem até a escola.”

M8 “Tudo em especial a professora.”

M11 “Estudar, das amizades da professora.”

M12 “A professora é muito boa e tem paciência”.

Essas respostas chamam a atenção pois estão contidas na relação professor aluno, aluno-aluno; a forma como os professores as tratam, de maneira igualitária, ou seja, conclui-se que a relação professora-aluno e o tratamento destes com seus alunos interfere grandiosamente na relação de ensino aprendizagem, conforme aponta Freire (1996).

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p. 73).

A relação professora-aluno e alunos com alunos é de muita importância para o ensino-aprendizado, pois estes aprendem juntos através da troca de conhecimentos. O aluno aprende com o professor, o professor aprende com os alunos, os alunos aprendem com outros alunos, quando em suas falas as mulheres descrevem o professor, as amizades. Percebemos o quanto

é importante uma relação afetuosa entre os indivíduos, fator este que traz resultados positivos no aprendizado e na busca pelo conhecimento, pois de todas as formas um professor deixa marcas na vida de seus alunos e vice-versa.

Ambos professor e aluno trabalham o tempo todo: o primeiro, como provocador, incentivador, sistematizador e avaliador; o segundo como provocado, descobridor, co-sistematizador e co-avaliador/avaliado. E a avaliação não buscará a classificação das diferenças hierarquizada, mas o diagnóstico de situações e desempenhos carentes de reforço de novas provocações indutoras da correção e da retomada de rumos e de estratégias. Ela não se colocará como a verificação da aprendizagem o dos procedimentos da consistência-oportunidade dos procedimentos didáticos, mas como elemento (permanentemente presente) de todo o processo como uma espécie de radar à espreita de ameaças, perturbações e ruídos que possam comprometer a consecução dos objetivos previamente explicitados e negociados, (GADOTTI, 1995, p. 75)

O professor influencia na vida dos estudantes e nas suas relações, nas suas escolhas e em suas buscas. O professor é o ponto de referência para seus alunos e cabe a ele, incentivar, provocar, sistematizar seu conhecimento, possibilitando a esses formas de evoluir seus saberes e conhecimentos, deve encorajar seu aluno a lutarem por seus sonhos e seus ideais.

Outro aspecto importante que chama a atenção é o fato do tratamento com homens e mulheres na sala de aula. Vejamos: Existe alguma diferenciação em como a escola trata os homens e mulheres na sala de aula?

M4 “Na EJA não, tratamento igual.”

M5 “Tudo igual não notei diferença em como tratam os alunos.”

M6 Não aqui na EJA é tudo igual.”

M8 “Não somos todos iguais.”

M10 “Não tem diferença somos todos tratados com muito respeito.”

As respostas das entrevistas se desencontram com a história da educação, já que esta é marcada por preconceitos e exclusão da mulher na escola, de uma educação seletiva e preconceituosa, baseada em princípios de interesse da burguesia. Portanto, a EJA precisa ir além de ser apenas uma modalidade de ensino que objetiva a alfabetização dos indivíduos para que aprendam a ler e escrever; é preciso tornar-se um ambiente de troca de saberes, de relações pessoais e de desenvolvimento humano, onde todos são respeitados valorizados.

Desse modo concluímos que as respostas das entrevistadas nós confirma uma história de muitas lutas conquistas, negatividade, preconceito discriminação, exclusão e olhares errôneos em relação ao sexo feminino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa realizada sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil pudemos constatar que sua trajetória foi marcada e caracterizado por inúmeros programas governamentais e transformações interligadas a mudanças sociais, políticas, econômicas típicas de cada período histórico. A EJA está garantida em lei e possibilita a oportunidade aos jovens e adultos que, por algum motivo não tiveram acesso à escola em sua idade própria, concluírem seus estudos.

No resgate histórico da EJA e sua consolidação no Brasil, buscamos compreender qual foi o papel e a função da mulher na sociedade e mais especificamente na participação escolar, pois reconhecemos que a presença por parte das mulheres na EJA é um fator de grande relevância. Para melhor compreendermos, realizamos o trabalho de pesquisa com mulheres que atualmente frequentam a EJA do município de Guarapuava, tendo como objetivo entender os motivos que as levaram a evadir-se da escola na sua idade própria e o que as motivou a retornar a escola, o que gostam na EJA o que as impulsiona a lutarem pelos seus sonhos, quais suas perspectivas para o futuro e se na EJA há diferenciação do tratamento entre homens e mulheres.

Todos estes questionamentos nos levaram a um caminho de afirmação, de uma história carregada de preconceitos e exclusão, discriminação e muita desvalorização à classe trabalhadora - e muito mais às mulheres - sendo que estas não tinham direitos de participação na sociedade e muito menos na escola, seu papel era apenas de dona de casa, sua educação era de como ser uma boa esposa, boa mãe, baseado em conceitos morais e religiosos devendo sempre ser obediente ao sexo masculino.

As respostas das entrevistadas nos confirmam tais concepções errôneas em relação a mulher. Muitas afirmam que não podiam ir para a escola por que tinham que trabalhar em casa ou fora de casa para ajudar a família; ou ainda aquelas que se casavam e não podiam estudar pois tinham que se dedicar aos cuidados de casa, do marido e dos filhos; e até mesmo a família acreditava que não tinha importância nenhuma estudar, além de muitas relatar a dificuldade ao acesso à escola.

Apesar de termos uma história de muita negatividade e um olhar errôneo ao sexo feminino, o estudo realizado com as mulheres que atualmente frequentam a EJA nos faz acreditar que sempre há tempo para lutar por sonhos que um dia foram interrompidos por forças maiores; sonhos esses de aprender a ler, escrever, conquistar sua independência, fazer a

carteira de motorista, conquistar um trabalho melhor, fazer faculdade ou simplesmente ler a placa de um ônibus e a Bíblia. Conclui-se que nunca é tarde demais para estudar, que a educação está além dos muros da escola, que ser mulher é ser guerreira, ser vencedora, ser exemplo de lutas e de conquistas.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Maria Betânia. **O tempo das empregadas domésticas: Tensões entre dominação/exploração e resistência**. 2009. Tese (Doutorado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Recife, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1994.

BRASIL. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Coleção educação para todos. Brasília, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jaqueline D'arc; COURA, Marina. **Aspectos da Escolarização da Mulher na EJA, PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 161-180, jan./abr. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p.58-77. 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade: Educação e Conscientização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A, 1967.

FREIRE, Lílian Martins. **Educação e Mudança: Alfabetização e Conscientização**. In GADOTTI, Moacir, Paulo Freire, Ed 12ª. São Paulo: Paz e Terra, 2003

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo SP: Editora Scipione, 2004.

GADOTTI. M; ROMÃO.J. E (Orgs) **Educação de jovens e adultos: teorias pratica e propostas**. São Paulo: Cortez:1995.

LIVINSKI, Dirlei, FAGUNDES, Elizabeth. **O perfil dos sujeitos das classes de alfabetização de jovens e adultos no município de Guarapuava, Paraná**. In: pesquisas em educação. Múltiplas Interfaces. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

SOUZA, Lucineia Moreira; ROCHA, Rita de Cassia; BONETE, Willian Junior. 1 ed. Guarapuava: Apprehendere, 2016, p 205 a 230

LUDKE, Menga e ANDRÉ. Maril E. D. Pesquisa em educação abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1998.

LÜDKE Menga e ANDRÉ. Maril E. D. Pesquisa em educação abordagens qualitativas, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986, p 99.

BRASIL-MEC, Ministério da Educação. 2006. **Mulher e Trabalho**. Valentini, Lucy R. Cultura e sociedade: do século XVII até o século XIX, 7ª série. São Paulo: - (Coleção Cultura e Sociedade (manual do professor).

MOURA, Vera, SERRA, Maria; in: **Educação de Jovens e Adultos: contribuições de Paulo Freire**. 2014.

MONTEIRO, Ivanilde Alves. **A Mulher na Educação Brasileira: Entraves e Avanços de uma Época**. João Pessoa. 2012.

MEDEIROS, Luiza Bernadete. A EJA e o Trabalho. PDE 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED-PR, 2006

PINTO. Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Jovens e Adultos**. 18 ed. São Paulo: Cortez. 2005.

PALACIOS, Jesús, (1995) O desenvolvimento após a adolescência In COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1. Tradução de Marcos A. G. Domingues.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA CARMEN TEIXEIRA CORDEIRO, 2017.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Mulheres educadas na colônia**. In: 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: autêntica, 2000. pp.79-94

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: **Uma Análise Histórico-Crítica**. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006. 15 p. Acesso em: 08 de abr. de 2014. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/287>>. Acesso em: 2 de março. 2018

SILVA, Nálison Melo. **O preconceito e a negação da diferença na educação de jovens e adultos**. V fórum identidades e alteridades, I congresso nacional de educação e diversidade. UFS, Taboiana/SE, 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7634649-O-preconceito-e-a-negacao-da-diferenca-naeducacao-de-jovens-e-adultos-nalison-melo-silva-ded-copes-posgrap-ufs.html>> Acesso: 10/03/18

SOUZA JUNIOR, Mauro Roque de. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012, p. 38-53 Disponível em: <<http://www.lpp.buenosaires.net/ppfh/documentos/teses/mauroroque.pdf>>. Acesso em: 2 de março. 2018.



STRELHOW, Borcate Thyeles. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010 - Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf

CAPÍTULO 2

A COMPREENSÃO DOS BENEFÍCIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE PESO LIVRE OU MÁQUINA PARA INICIANTES DE MUSCULAÇÃO

Douglas Henrique Lima, Centro Universitário Guairacá, Colegiado de Educação Física

Marcos Roberto Brasil, Centro Universitário Guairacá, Colegiado de Educação Física, Associated Graduate Program in Physical Education, Universidade Estadual de Londrina (UEL)/Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro Oeste, Departamento de Educação Física

Vinicius Muller Reis Weber, Universidade Estadual do Centro Oeste, Departamento de Educação Física

Carlos Ricardo Maneck Malfatti, Universidade Estadual do Centro Oeste, Departamento de Educação Física

Vinicius de Oliveira, Associated Graduate Program in Physical Education, Universidade Estadual de Londrina (UEL)/Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Luiz Augusto da Silva, Centro Universitário Guairacá, Colegiado de Educação Física

RESUMO

O tema desta pesquisa retrata a compreensão dos benefícios da prática de musculação para iniciantes. O problema elencado foi verificar qual a preferência e conhecimento dos iniciantes sobre o peso livre e as máquinas de musculação. O objetivo geral proposto foi analisar a compreensão dos benefícios da implementação do peso livre ou máquina para iniciantes da musculação. Como objetivos específicos elencamos: verificar quais exercícios lhes proporcionam melhor execução, rendimento e estabilidade no momento do exercício. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa. O delineamento do estudo optou-se pela pesquisa de campo. Os sujeitos da pesquisa foram 10 (dez) praticantes de musculação das academias do município de Guarapuava/PR. O instrumento de pesquisa constará de uma entrevista semiestruturada. O procedimento ético constou de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados foram analisados de forma qualitativa com a técnica da categorização. Concluímos que o iniciante de musculação tem bom conhecimento sobre a diferença de equipamentos e exercícios, sabendo diferenciar com clareza o peso livre das máquinas e sendo analisado as respostas, entendemos a preferência da maioria pela máquina.

Palavras chave: Exercício; Iniciante; Musculação; Máquina; Peso Livre;

ABSTRACT

The topic of this research portrays the understanding of the benefits of bodybuilding for beginners. The highlighted problem was verifying the preference and the knowledge of beginners about free weight and bodybuilding machines. The general purpose was to analyze the understanding of the benefits of implementing free weight or machine for beginners of bodybuilding. As a specific objective we highlighted: verifying which exercises give them better performance, efficiency and stability while exercising. The methodology used was qualitative research. The study design was chosen for field research. The subjects of the research were 10 (ten) bodybuilders of fitness centers in the city of Guarapuava / PR. The research instrument will consist of a semi-structured interview. The ethical procedure relied on

a Free and Informed Term of Consent (FITC). The data were analyzed qualitatively with the categorization technique. We concluded that beginners in bodybuilding have good knowledge about the difference between equipments and exercises, knowing how to clearly differentiate the free weight of the machines and, analyzing the answers, we understand the preference of the majority for the machine.

Keywords: Exercise; Beginner; Bodybuilding; Machine; Free Weight;

INTRODUÇÃO

Segundo Simón (2005), os aparelhos em máquina possuem mais estabilidade e segurança da modalidade na execução dos movimentos do que o levantamento de peso livre para os iniciantes na musculação. O exercício em máquina possibilita uma maior chance de trabalhar com um músculo isolado, pois permitem a comodidade, posição e percurso perfeito do movimento. O referido autor também explica que o exercício com os pesos livres possibilita movimento natural e com maior amplitude de movimento, porém há dificuldade para o início da prática, pois se trata de um movimento que não consiste em apenas levantar e abaixar um peso e sim equilibrá-lo e mantê-lo instável durante todo movimento.

Os equipamentos guiados (aparelhos com polias, guias e placas de peso) ou os livres (barras, halteres e anilhas) tem uma grande influência aos exercícios. Nos guiados, realiza-se o movimento padrão do equipamento, postura adequada para a realização correta dos exercícios; nos livres se utiliza toda musculatura para estabilização e realização do movimento (UCHIDA e colaboradores, 2010).

Diante deste contexto, apresentamos a seguinte problemática: qual a diferença da implementação de benefícios entre exercício de peso livre ou máquina para iniciantes de musculação?

Para o treinamento de musculação, o alongamento tem grande importância para o seu início, segundo os autores Lamotte e Calais-Germain (1992) para se desenvolver o músculo é preciso colocá-lo em situação de contração máxima, superior àquela que propõem a maioria dos movimentos. Entre estas contrações, o músculo também precisa de relaxamento, para qualidade de contração que está sendo executada. Também é essencial a oxigenação do corpo durante um trabalho muscular para evitar deformidades e câimbras que podem resultar em fadiga ou intoxicação do músculo.

Não existe uma ordem correta para os exercícios, porém, prescrever de forma correta a intensidade. Você pode executar, por exemplo, os maiores grupos musculares antes dos menores isolados, como também pode-se executar dos menores para os maiores. Existem

vários fatores para um treino se tornar eficaz ou não, a alimentação o descanso a suplementação e a periodização do treino são essenciais combinados com os exercícios certos para uma boa evolução do aluno, temos também que respeitar a individualidade de cada aluno (SIMÓN, 2005).

Para elaboração de um treino de musculação, é preciso controlar as variáveis do treinamento de uma forma que se possa manipulá-las, desta forma é possível criar diversas possibilidades de treino. As principais variáveis são: escolha do exercício e do equipamento; ordem dos exercícios; volume dos exercícios; intensidade dos exercícios; frequência de treino; intervalo de descanso; formas do controle da carga e respiração adequada (UCHIDA e colaboradores, 2010).

Portanto, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: analisar a compreensão dos benefícios da implementação do peso livre ou máquina para iniciantes da musculação. Como objetivos específicos elencamos: verificar quais exercícios lhes proporcionam melhor execução, rendimento e estabilidade no momento do exercício; possibilitar aos entrevistados expor o modo com que executam os movimentos nas máquinas e nos exercícios livres; analisar o treino dos iniciantes, estabelecer exercícios que possam ser executados em máquina ou livre, e com base nos treinos identificar o melhor método.

METODOLOGIA

Foi optado pela abordagem qualitativa, uma vez que a pesquisa procura levantar dados ao analisar os benefícios da musculação para os iniciantes diante de várias formas de praticar os exercícios nos aparelhos livres e em máquina, as formas de execução, precauções, técnicas, domínio e conhecimento dos mesmos.

A pesquisa foi realizada em um núcleo (academia de musculação), onde existem os métodos desejados que são as máquinas e o peso livre. Com envolvimento de aproximadamente 10 alunos iniciantes, com cerca de 4 meses de prática da musculação.

Indo ao encontro da afirmação, pontua-se que a conceituação do indivíduo varia de idade, não interferindo na análise desejada, sendo assim, não existe uma faixa etária de idade para a pesquisa e sim o seu tempo de treinamento.

Para a capacitação da pesquisa, foi feito o uso de dois instrumentos diferenciados: a) uma observação participante durante os treinos de musculação para analisar se o exercício dos participantes foi executado de forma correta, para que a pesquisa possa prosseguir com as

teorias levantadas na revisão de literatura; e b) uma entrevista individual aprofundada para levantamento de dados qualitativos.

De acordo com o projeto, foi enviada uma carta de apresentação para o proprietário da academia de musculação, para que tenha sua permissão na realização da entrevista com os praticantes que tenham interesse e se encaixem na pesquisa. Logo em seguida, foi aplicado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A pesquisa contará com sigilo absoluto de nome das participantes assim que autorizada pelo TCLE. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética da UNICENTRO (COMEP) pelo parecer nº 2.850.084/2018.

A análise dos resultados foi realizada de forma qualitativa, que segundo Neves; Domingues (2007) para uma melhor compreensão do objeto de estudo, busca-se uma aproximação da realidade a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, cabendo o pesquisador compreender o significado da ação humana e não apenas descrevê-la. À transcrição das entrevistas, foi uma leitura “flutuante”, que consiste na leitura exaustiva e repetida dos depoimentos, em busca da identificação das categorias empíricas presentes nas falas, para, em seguida, realizar a “leitura transversal”, possibilitando a identificação dos temas centrais, por meio dos quais proceder-se-á ao aprofundamento de cada categoria.

A técnica de análise foi de forma categórica, e será realizada uma discussão, com base no referencial teórico construído, integrando o mapeamento feito na observação sistemática com as percepções e grandezas coletadas nas entrevistas (NEVES; DOMINGUES, 2007).

Procurar associar as ideias expressas pela autora com outras de conhecimento do estudante, sobre o mesmo tema. A partir de aí fazer uma crítica, do ponto de vista da coerência interna e validade dos argumentos empregados no texto e da profundidade e originalidade dada à análise do problema; elaborar um resumo para discussão. (MARCONI; LAKATOS, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados foi realizada de forma qualitativa. Foram entrevistados dez sujeitos, praticantes de musculação, com cerca de 1 mês a 1 ano da prática da modalidade, denominados como sujeitos A, B, C, D, E, F, G, H, I e J. A técnica de análise foi por meio da categorização no qual aproximamos as respostas de mesmo sentido ou ideia. Dessa forma, as categorias elaboradas foram: categoria 1: conhecimento dos equipamentos de peso livre e máquina na musculação; categoria 2: exercícios com maior facilidade e dificuldade na execução; categoria 3: equipamento proeminente; categoria 4: fatores positivos e negativos dos equipamentos.

3.1 CATEGORIA 1: CONHECIMENTO DOS EQUIPAMENTOS DE PESO LIVRE E MÁQUINA NA MUSCULAÇÃO

Esta categoria foi elaborada por meio da junção de dois questionamentos “O que você conhece por “peso livre” utilizado em exercícios no treinamento de musculação?” e “O que você conhece por “máquina” utilizado em exercícios no treinamento de musculação?”.

No geral as entrevistas tiveram uma resposta positiva, onde a maioria consegue esclarecer e identificar claramente do que se trata os equipamentos tanto os de peso livre quanto as máquinas, como podemos analisar nas seguintes respostas:

[...] peso livre é quando você utiliza barras, caneleiras ou mesmo somente o peso do teu corpo para aumentar resistência, fortalecimento. As máquinas são os equipamentos onde você faz os exercícios utilizando também pesos quando quer aumentar a resistência [...] (SUJEITO C)

[...] peso livre são equipamentos que geralmente precisam ser montados para utilizar. Exigem mais postura e equilíbrio. As máquinas são equipamentos que não precisam ser montados, geralmente facilitam a direção correta dos exercícios [...] (SUJEITO D)

[...] os pesos livres são anilhas, halteres, barra. As máquinas são cadeira extensora, flexora, hack, cadeira abdução e adução [...] (SUJEITO G)

[...] o peso livre é aquele que monta para treinar, segue o ritmo do corpo e a máquina só altera o peso e treina, aparelho pronto, segue o ritmo da máquina [...] (SUJEITO B)

Segundo Bacurau e colaboradores (2009), as máquinas são aparelhos que propiciam o movimento e execução pelo fato de possuir roldanas, guias, polias e placas, facilitam o movimento pois o iniciante não necessita de uma boa coordenação na execução e nem uma experiência na musculação.

Para Uchida e colaboradores (2010), os equipamentos livres podem ser definidos como halteres, barras e anilhas.

Em boa parte das respostas, os entrevistados conseguem identificar a diferença entre a máquina e o peso livre.

3.2 CATEGORIA 2: EXERCÍCIOS COM MAIOR FACILIDADE E DIFICULDADE NA EXECUÇÃO

Nesta categoria foi utilizada os seguintes questionamentos: “Quais exercícios você tem maior facilidade na execução?” e “Quais exercícios você tem maior dificuldade na execução?”

De acordo com as respostas, a maioria dos entrevistados tem maior facilidade ao treinar exercícios como adutor, abdução, flexora, extensora, e sendo assim exercícios em máquina e

dificuldade em exercícios como passada, afundo e agachamento, ou seja, exercícios livres, como podemos analisar nas respostas abaixo:

[...] os exercícios nas máquinas são mais fáceis, principalmente para coxa e panturrilha, os exercícios com maior dificuldade os de braço [...] (SUJEITO E)

[...] facilidade no adutor, abdutor, flexora e extensora. Tenho dificuldade no afundo e agachamento com barra [...] (SUJEITO B)

[...] os exercícios aeróbicos são mais fáceis. Mas entre máquina e peso livre, máquina é mais fácil, os exercícios de peso livre exigem mais esforço [...] (SUJEITO D)

[...] tenho facilidade no braço, bíceps, tríceps no cross over e dificuldade no agachamento, passada e os de perna em geral [...] (SUJEITO G)

Segundo Bacurau e colaboradores (2009), o motivo para a preferência da máquina para o iniciante é porque os indivíduos realizam o movimento padrão realizado pelo próprio equipamento, a máquina permite trazer maior estabilidade pelos músculos agonistas e antagonistas. Muitos equipamentos dirigidos se adaptam a força dos praticantes nas diferentes amplitudes articulares, ou seja, o peso é ajustado pela amplitude do movimento, os exercícios em máquina tentam a se adaptar as alavancas do nosso corpo, fazendo com que não ocorra uma força exagerada.

Na maioria das respostas podemos confirmar o que o autor diz pelo simples fato da facilidade em que os iniciantes relataram executar exercícios em máquina e a dificuldade de se trabalhar com grandes grupos musculares utilizando a barra.

3.3 CATEGORIA 3: EQUIPAMENTO PROEMINENTE

Nesta categoria foram utilizados os seguintes questionamentos: “Seu treino possui mais exercícios com pesos livres ou em máquina?” e “Qual sua preferência de exercícios utilizando o peso livre ou a máquina?”

Observamos com a maioria das respostas que os iniciantes têm como principal equipamento de treino as máquinas e a preferência se predominam para as máquinas para exercícios mais complexos e de grandes grupos musculares com justificativas parecidas como por ter certa facilidade na execução e postura adequada. Já nos exercícios livres os exercícios preferidos são os mais simples, normalmente exercícios que envolvem apenas um músculo isolado, assim analisado nas respostas abaixo:

[...] mais exercícios em máquina, tenho a preferência pelo peso livre quando já realizo corretamente o movimento [...] (SUJEITO I)

[...] meus exercícios são mais em máquina, são poucos com pesos livres, eu prefiro máquinas, eu consigo executar com mais facilidade o treino [...] (SUJEITO E)

[...] tem mais exercício na máquina, tenho preferência pelo livre, exige mais concentração na execução e maior equilíbrio, por isso acredito que tem melhor resultado [...] (SUJEITO G)

[...] neste primeiro mês foram os de máquina, prefiro exercícios em máquina porque facilitam o movimento e a postura [...] (SUJEITO F)

Para o autor Bacurau e colaboradores (2009). Os exercícios em máquina são mais aceitos para iniciantes, pois a grande parte dos iniciantes apresenta dificuldade e tem problemas na coordenação motora em seus primeiros meses de treinamento, a dificuldade e instabilidade durante o movimento. Já nos exercícios em máquina o iniciante tem maior facilidade na execução do movimento com os equipamentos dirigidos, conseguindo trabalhar desde o início de seu treino com melhor isolamento dos grupos musculares, grande variabilidade de exercícios, maior mobilização de carga e mais seguros contra possíveis lesões.

O autor identifica o peso livre como aparelho a ser utilizado num treinamento mais avançado ou respeitando a individualidade de que o iniciante desde que possua boa coordenação já utilize o peso livre nos seus primeiros treinos de musculação.

3.4 CATEGORIA 4: FATORES POSITIVOS E NEGATIVOS DOS EQUIPAMENTOS

Esta categoria foi elaborada por meio da junção de dois questionamentos “Quais são os pontos positivos e negativos nos exercícios de peso livre em seu treino?” e “Quais são os pontos positivos e negativos nos exercícios em máquina em seu treino?”

Constatamos com a resposta dos iniciantes que a maioria tem conhecimento de que o peso livre como ponto positivo tende a ser um exercício mais completo por exigir maior equilíbrio e postura e conseguem chegar ao limite no movimento. Seu lado negativo é o tempo maior de treino pela montagem do equipamento, a dificuldade e instabilidade na execução e na postura para o exercício.

Sobre as máquinas as respostas também foram semelhantes e como ponto positivo passam a ideia de que o equipamento é mais fácil, prático e confortável para ser trabalhado, como negativo trazem a ideia de ser um equipamento maçante, repetitivo e pela falta de um movimento completo.

[...] no livre consigo chegar ao limite, consigo sentir bem o qual músculo está trabalhando, o negativo é a montagem, carregar os pesos, a falta de estabilidade em fazer o exercício corretamente. Já na máquina acho mais confortável e você consegue fazer o exercício corretamente, mas sinto que com a máquina não chego no máximo do exercício. [...] (SUJEITO E)

[...] o peso livre exige equilíbrio e percepção aos pontos do nosso corpo que farão suporte ao exercício, mas tenho dificuldade em manter a postura correta. Os pontos positivos da máquina é a comodidade, são aparelhos que te dão um bom resultado

porque ele ajuda a ter uma postura correta o problema é que muitas vezes devido a demanda da academia é preciso esperar pra usar os aparelhos [...] (SUJEITO F)

[...] o ponto positivo é que ajudam a melhorar a postura e dão maior equilíbrio, no entanto a preocupação é de gerar alguma lesão caso não sejam realizados corretamente. As máquinas são mais fáceis de preparar, só colocar a quantidade de pesos, mas são maçantes pra fazer o mesmo movimento várias vezes [...] (SUJEITO D)

Conforme Simón (2005), no exercício em máquina o iniciante realiza o movimento referente dado pelo equipamento, para uma boa execução e resultado o individuo precisa ter boa postura no aparelho para que o movimento seja o mais perfeito possível e positivo, é um equipamento obviamente benéfico para os iniciantes.

Para Bacurau e colaboradores (2009), a maioria dos equipamentos se adequa a força dos praticantes nas amplitudes articulares, o peso se ajusta pelo movimento.

O ponto negativo seria de fato a falta de amplitude de movimento e uma baixa ação sinérgica dos músculos durante exercícios.

Ainda para o autor, os pesos livres são equipamentos que dependem de um equilíbrio durante sua execução, possuem boa ação sinérgica e a amplitude pode chegar a seu limite, além de que os movimentos exigem atuar em vários planos, porem para iniciantes o desequilíbrio ocorre com frequência utilizando esses equipamentos.

CONCLUSÃO

Por meio da aplicação das entrevistas com os alunos praticantes de musculação, verificamos que a maioria deles tem um conhecimento básico sobre os exercícios e materiais utilizados no treinamento. Um fato é que a maioria dos entrevistados tem a consciência de que o exercício em máquina é mais benéfico para o iniciante, pois se trata de um aparelho guiado e fácil de ser manipulado. Concluimos que a máquina é mais aceita no treinamento para iniciantes, por vários fatores como, diminuição no risco de lesão, necessita pouco equilíbrio e desenvolvimento motor.

Exercícios em peso livre são menos aceito para iniciantes por fatores como o tempo para o aparelho ser montado, a dificuldade durante a execução, falta de equilíbrio e desenvolvimento motor. Todos os entrevistados apresentaram bom conhecimento sobre a diferença entre os aparelhos e conseguem explicar com clareza por que de sua preferencia por exercícios em máquina.

REFERÊNCIAS

Bacurau, R.F.; e colaboradores. *Hipertrofia hiperplasia fisiologia, nutrição e treinamento do crescimento muscular*. 3ª edição, São Paulo, SP. Phorte, 2009.

Calais-Germain, B.; Lamotte, A.; *Anatomia para o movimento*. VOL. 1, Barueri, SP. MANOLE, 1992.

Ludke, M.; André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. E.P.U.,1986.

Marconi, M; Lakatos, E. M. *Fundamentos de metodologia científica* 5º ed. São Paulo SP. Atlas, 2003.

Neves, E.B.; Domingues, C. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Rio de Janeiro RJ. Centro de estudos de Pessoal (CEP); Escola de aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO), 2007.

Simón, F.C. *Técnicas de musculação*. Madri, Espanha. LBSA, 2005.

Thomas, J. R., Nelson, J. K., Silverman, S. J. *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*. 5º ed. Porto Alegre. Artmed, 2007.

Uchida, M. C. e colaboradores. *Manual de musculação*. 6º edição, São Paulo, SP. Phorte, 2010.

CAPÍTULO 3

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA COMO FOCO DE PESQUISA AÇÃO NAS CLÍNICAS INTEGRADAS GUAIRACÁ

Ellen Karolynne Mormello De Lima
Leandro Tafuri
Dirlei da Cruz Ilivinski
Bianca Raquel Garcia Pereira

RESUMO

O tema foco deste trabalho é a deficiência múltipla caracterizada pelo autismo e deficiência visual, apresentada por crianças em tratamento nas Clínicas Integradas Guairacá, bem como a Educação não formal e o papel do pedagogo junto a uma equipe multidisciplinar, a fim de expandir a visão de formação docente voltada apenas à sala de aula. A presente pesquisa é constituída por uma pesquisa ação desenvolvida no município de Guarapuava. Serão realizadas observações e escutas pedagógicas a fim de realizar uma anamnese, levantando todas as necessidades pedagógicas. A partir destas informações o pedagogo será introduzido na equipe multidisciplinar para auxiliar os profissionais envolvidos no atendimento, formando uma rede de apoio entre a clínica e o ambiente familiar. O segundo passo é conhecer o autismo e a deficiência visual, caracterizada pela anofthalmia e assim o acompanhamento realizado para que a criança tenha uma melhor qualidade de vida. E para finalizar será realizada uma intervenção pedagógica dentro da Clínica, tendo como finalidade auxiliar no desenvolvimento e na autonomia da criança, acarretando em mudanças significativas e na inclusão da criança.

Palavras-chave: Autismo. Deficiência visual. Pedagogia. Educação não formal.

ABSTRACT

The focus theme of this study is the multiple deficiency characterized by autism and visual impairment, presented by a child undergoing treatment at Clínicas Integradas Guairacá. As well as non-formal education and the role of the pedagogue together with a multidisciplinary team, in order to expand the vision of teacher training aimed only at the classroom. The present research is constituted by an action research developed in the municipality of Guarapuava. Observations and pedagogical tapping will be carried out in order to carry out an anamnesis, raising all pedagogical needs. From this information the pedagogue will be introduced in the multidisciplinary team to assist the professionals involved in the care, forming a network of support between the clinic and family environment. The second step is to know about autism and visual impairment, characterized by anophthalmia and the follow-up performed so that the child has a better quality of life. And finally, a pedagogical intervention will be carried out within the Clinic, with the purpose of assisting in the development and autonomy of the child, leading to significant changes and inclusion of the child.

Keywords: Autism. Visual impairment. Pedagogy. Non-formal education.

1. INTRODUÇÃO

O tema foco deste trabalho é a deficiência múltipla caracterizada pelo autismo e deficiência visual, apresentada por criança em tratamento nas Clínicas Integradas Guairacá. A motivação para sua realização iniciou devido ao grande interesse na área da Educação não formal, na ampliação da visão a respeito das áreas de atuação do pedagogo e também pelo auxílio que pode trazer a vida da criança que está sendo acompanhada por uma equipe multiprofissional. Tanto pelo desenvolvimento de autonomia e identidade, quanto de fornecer subsídios à criança para aprender a conviver e trabalhar com as situações de adversidade e quebrar as barreiras da exclusão.

O objetivo principal deste trabalho é realizar a intervenção pedagógica com a criança, bem como conhecer os campos da educação não formal, analisando o papel do pedagogo junto a uma equipe multidisciplinar e descrever sobre o Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Visual, múltiplas deficiências e inclusão. Para o seu desenvolvimento, foi realizado um levantamento das demandas a partir de observações, escuta pedagógica, visita domiciliar e visita ao ambiente escolar, e em seguida foram estudadas formas de intervenção capazes de melhorar a qualidade de vida e desenvolver a autonomia da criança. Sendo analisadas posteriormente, as conclusões do trabalho realizado.

Desta forma, o trabalho foi organizado a fim de esclarecer num primeiro momento o papel da Pedagogia nos espaços não formais e sua ação sobre as necessidades especiais. Num segundo momento buscou-se explicitar o papel do pedagogo frente às deficiências múltiplas e a inclusão e direitos, como um facilitador nesse processo. E no terceiro, detalhamos as observações, intervenções e análises dos resultados obtidos com a criança por meio do trabalho pedagógico realizado.

Portanto, reafirmamos a importante visibilidade e auxílio que este trabalho trará aos casos de deficiência, pois a maioria dos estímulos já descritos aos autistas são visuais e a também pela ampliação de atuação do papel do pedagogo em ambientes não escolares.

4. OBSERVAÇÕES, INTERVENÇÕES E ANÁLISES

Serão descritas a seguir, como ocorreram essas observações e o que foi possível constatar, bem como a realização das intervenções e seus resultados, os quais foram sendo analisados a cada sessão.

4.1 OBSERVAÇÕES

Foram realizadas observações da criança e o seu atendimento nas Clínicas Integradas Guairacá. É uma criança do sexo masculino, com 11 anos de idade, que não fala, não deambula, faz uso de fralda e chupeta, está visivelmente emagrecido, por não se alimentar de forma adequada e não realiza nenhuma atividade de vida diária sozinho. Observei que não há autonomia e independência por parte da criança. Pois a mesma chega para o atendimento na clínica no colo do pai, que realiza todas as atividades pelo filho. Incluindo todo o preparo para entrar e para sair da hidroterapia. Tendo como rotina, pegar a criança no colo, levar ao vestiário e vesti-la, não dando condições para o seu desenvolvimento. Inúmeras vezes ficaram claro que o único diálogo estabelecido com a criança é o de adivinhar o que está acontecendo e o que ele está sentindo, falando por ele e não permitindo que ele se comunique de forma verbal.

A criança não aceita o uso da touca necessária para entrar na hidroterapia, houve inúmeras tentativas sem sucesso, optando então por não estressar a criança e permitir que ela entre sem. Sente-se muito contrariada ao final da sessão, pois não aceita sair da hidro, apresentando atitudes relutantes. A criança demonstra satisfação por estar participando dos exercícios, mas tudo a seu tempo. Não aceita regras e nem ser contrariado. A partir dessas observações, houve clara necessidade de um auxílio do setor de Psicologia. Em contato com uma docente do curso de Psicologia surgiu a ideia de se trabalhar interdisciplinarmente no atendimento dessa criança para se fazer um diagnóstico mais preciso do nível do autismo da mesma.

Também observei que a criança apresenta uma marcha atípica, mesmo com auxílio, sendo encaminhada então para o setor de neurologia a fim de ser realizada uma avaliação para possíveis atendimentos. A avaliação foi realizada e qual se constatou que há problemas neurológicos ainda não diagnosticados, a criança iniciou atendimento neste setor.

Durante as observações, em conversa com o pai, ele relatou que a criança frequenta a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e o CAEDV – Centro de Atendimento Especializado na Área de Deficiência Visual, sendo menos assíduo na primeira instituição por motivos de estresse, pois a criança não consegue se defender sozinha e o local está passando por reformas, unindo assim todas as turmas, causando um déficit no atendimento das necessidades especiais de cada um. Gosta de música sertaneja, de água de um modo geral, tanto de tomar, quanto de participar de atividades na hidroterapia, piscina e etc. e apresenta um interesse incomum em abrir portas e armários.



Quanto a alimentação, o pai informou que a professora do CAEDV afirma que ela consegue se alimentar sozinha no Centro, mas que em casa as diferenças não foram tão claras aos pais devido às pressas do dia-a-dia, uma vez que a família não consegue esperar que ela se alimente por ser um processo muito demorado e por ser agitada a mesa, por isso os pais a alimentam.

Sobre a comunicação com a família, o pai relatou que ela não responde quando é questionada, afinal não há uma forma de comunicação verbal e não verbal. Atendendo as necessidades por dedução. Quando está com dor, ela normalmente “chora” e às vezes indica o local por ficar com a mão em cima por muito tempo. O pai se mostrou bastante interessado no caso, pois sempre está pesquisando e se atualizando acerca do assunto para auxiliar no tratamento de seu filho. Contando que são pouquíssimos casos encontrados, mas que está tentando contatar cada um deles a fim de utilizar novos métodos e tratamentos.

Após as observações, foi realizada uma visita domiciliar a fim de conhecer o ambiente em que ela vive, realizar a escuta pedagógica (APÊNDICE 1) com os responsáveis e criar vínculos com as crianças. Constatamos um ambiente livre, sem estímulos e sem objetos que possam ser manuseados pela criança. Os móveis encontram-se bem-dispostos no ambiente, gerando bastante espaço livre para locomoção. Não há um grande número de brinquedos disponíveis, pois os pais afirmam que ela não tem interesse, apenas espalha pela sala. Quando questionados a respeito das suas expectativas sobre as intervenções, a resposta foi que o desejo maior é que seu filho consiga ter uma vida mais independente e possa desenvolver com autonomia e sozinho as atividades da vida diária, para posteriormente ser alfabetizado.

Ao aplicarmos a escuta pedagógica, obtivemos mais informações sobre o problema apresentado. A queixa principal relatada pela família é que a criança não fala e não anda desde que nasceu. Alteração essa causada por uma associação entre o Autismo e a Deficiência Visual, visto que somente a deficiência não interferiria no desenvolvimento da criança. Não foram relatadas outras queixas, apesar de termos observado que a criança praticamente não consegue fazer nada sem o auxílio de um adulto, faz uso de fralda e chupeta, apesar de já estar com 11 anos de idade e ainda não ser alfabetizada e não dormir sozinha. A atitude relatada pelos pais, frente às dificuldades apresentadas, foi que desde muito cedo eles buscaram estímulos através da Fisioterapia e Fonoaudiologia.

A respeito dos antecedentes pessoais, foi descrito que a criança não foi desejada, nasceu em uma maternidade, estava na posição correta na hora do nascimento e dessa forma nasceu de



parto normal, com anestesia local, apenas. A mãe relata que tem dois filhos, fez acompanhamento de pré-natal normalmente, não houve trauma craniano, a criança nasceu com 52 cm, essa gestação durou nove meses e que ela sentiu a criança mexer com três meses de gestação. O trabalho de parto durou uma hora, desde os primeiros sinais até o nascimento. A criança chorou normalmente ao nascer, não precisou de oxigênio e não ficou icterício. Quando questionada sobre o sono, ela relata que normalmente é tranquilo, às vezes troca a noite pelo dia, não apresenta sudorese durante a noite e já rangeu os dentes enquanto dorme, mas que agora não range mais. A criança não dorme a noite inteira, acorda várias vezes e precisa constatar que está na presença dos pais para voltar a dormir. Tem cama separada, mas que fica ao lado da cama dos pais. Não fala dormindo, não é sonâmbula, não tem pesadelo e não apresenta terror noturno. Sobre a alimentação, a criança mamou até dois meses no seio e utilizou mamadeira até os dois anos.

A respeito do desenvolvimento psicomotor, a mãe relata que a criança sustentou a cabeça com dois anos, que rolou com dois ou três anos, apesar de que nas avaliações fisioterapêuticas e nos relatos do próprio pai, constatamos que ela não consegue rolar, ficando apenas em decúbito dorsal. Ela sentou com três anos, mas precisa de auxílio, não consegue sentar sozinha. Sorriu logo nos primeiros dias após o nascimento e engatinham de forma atípica, sentada, sem os quatro apoios. Ficou em pé aos 8 anos, também com auxílio e ainda não anda sozinha. Agora está trocando alguns passos, mas apresenta anormalidade na marcha. Na escuta, a mãe relata que a criança balbuciou e gaguejou quando tinha dois anos de idade, falando as primeiras palavras aos quatro anos, porém quando questionada a respeito da fala, a mesma relata que a criança não fala o que também pudemos perceber durante as observações e acompanhamentos, surgindo assim uma contradição de ideias. Nunca trocou letras nem na fala e nem na escrita, porque não apresentam essas duas condições. Há dificuldade para aprender a ler, contar e escrever porque costuma esquecer o que aprende. A dentição é normal. Não possui controle dos esfíncteres, não foi ensinada e quando a mãe foi questionada a respeito, ela explica que percebe quando o filho sente vontade de evacuar, mas não o leva ao banheiro. Sobre a micção, a mesma diz não ter controle, pois o filho não dá sinais. Um fato interessante, é que quando ele sente que está com a fralda molhada, ele mesmo a retira e a mãe está aproveitando essa oportunidade para ensiná-lo a jogar no lixo e também a deixar de usar a mesma.

Sobre as manipulações, ele faz uso da chupeta, nunca roeu unhas, chupou o dedo, puxou as orelhas ou mordeu os lábios. Não foi descrita nenhuma atitude frente a esses hábitos, a mãe relata que tenta tirar a chupeta, mas que todas as tentativas são sem sucesso. A criança apresenta



movimentos repetitivos das mãos como tique e os pais contam que tentam controlar segurando-o, na maioria das vezes. Outro tique que podemos perceber, é que ele bate com as mãos na testa, constantemente. Quando questionada sobre a escolaridade do filho, a mãe conta que ele vai bem à escola, não gosta muito de estudar, costuma faltar bastante na escola, pois tem dias que ele simplesmente não quer ir para a aula e demonstra bastante irritação quando é contrariado e que os pais estudam com ele em casa. Ele adora a professora que já vem trabalhando com ele há alguns anos, pois, percebendo a afinidade do filho com ela, os pais foram até a equipe gestora pedir que ele não fosse trocado de turma para não prejudicar o seu desenvolvimento. As questões sobre castigos em casos de notas ruins, quais matérias a criança tem mais facilidade e mais dificuldade não foram respondidas, a mãe alega que não tem conhecimento de como é o trabalho na APAE e de que forma ocorrem os estudos. É um pouco irrequieto em sala, não frequentou creche, Jardim de Infância e nunca mudou de escola. Utiliza a mão direita para realizar atividades e se alimentar. Tem bom relacionamento com os colegas e demais funcionários da escola.

Em relação a sexualidade, a criança não apresentou curiosidades sexuais e também não manipula o próprio corpo. Então, os pais não tomam nenhuma atitude frente a essa situação. Quando questionada se o filho faz amigos facilmente, a mãe responde que sim e que também gosta de fazer visitas, mas que tem um pouco de dificuldade de adaptar-se ao meio. Questionamos se a criança tem apelido, a mãe relata que não. É mais acostumado a ser líder e autoritário, não se interessa muito por jogos esportivos, mas tem grande interesse em bola.

Perguntamos sobre as doenças de modo geral, a mãe descreveu que a criança não apresentou nenhuma doença e nem desmaios, mas que algumas vezes apresentou convulsões com febre. Nunca fez cirurgia, ficou roxo algumas vezes, mas não foi especificado sobre o caso. Sobre as vacinas, a criança tomou, mas a mãe não especificou quais foram. Faz uso de remédio controlado e a mãe especificou que é o Depakene, um anticonvulsivante e estabilizador de humor. Questionamos sobre os antecedentes familiares, considerando pai, mãe, avós maternos, paternos, tios, primos maternos e paternos. E a mãe relata que há pessoas nervosas na família, mas que não há nenhum deficiente intelectual e nem alguém internado. Sobre álcool e drogas, a mãe nos informou que o seu irmão bebe muito e é viciado. Mas sobre alergia, asma ou ataques de um modo geral, não há ninguém que apresente na família. Sobre o ambiente familiar e social, a família mora numa casa, a mãe não quis responder se há um lugar para a criança estudar, pois percebemos que não é comum que isso ocorra em casa, mas que há lugar para a criança brincar.



A relação da criança com a mãe e o pai é ótima e que com os demais membros da família, é boa.

A mãe informa que não se julga calma, nem nervosa, que depende muito da situação e que trata os filhos com amor. A respeito do pai, ela informa a mesma resposta e diz que ele é muito amoroso com os filhos. A relação entre o casal é descrita como boa, a mãe cuida mais do filho em questão, mas que ambos o levam ao médico. Ele vai sozinho para a escola, com o transporte escolar, sendo acompanhado pela atendente responsável. Sobre a independência, perguntamos quando a criança começou a comer sozinha, a mãe relata que ela tinha 6 anos, mas que ainda não se veste sem auxílio e nem toma banho desacompanhado. Os tipos de punição informados foram apenas que os pais falam com autoridade com a criança, mas sobre a reação dela ao ser tratada dessa maneira e qual é a autoridade melhor acatada, não fomos informados.

Ao encontrarmos diversas contradições, entre o discurso do pai, da mãe e a escuta pedagógica, procuramos a professora responsável pela criança na APAE, para maiores esclarecimentos. A professora relata que existe bastante curiosidade em relação a sexualidade, que várias vezes ela tira a própria roupa e manipula os órgãos genitais. Elas acreditam que seja uma forma de chamar atenção, já que ela não é a única criança em sala, então, tentam manter o controle da situação, interrompem assim que percebem, mas em alguns casos não conseguem evitar, devido ao atendimento dos demais alunos da sala.

Esse ano que está sendo introduzida comida de sal, pastosa na alimentação dele, pois ele comia apenas pão em casa e por isso não sabe fazer uso de talheres e nem se alimentar sozinho. Tanto por questões de dificuldades no desenvolvimento psicomotor, como ausência de estímulos em casa e falta de alimentação adequada para a idade. Anda de andador, às vezes come sozinho, mas logo desiste, pois se estressa fácil e espera que tudo seja dado, não está acostumado com a “independência”. Pais não estimulam em casa e por isso as professoras não conseguem dar prosseguimento no desenvolvimento da criança. Há sempre justificativas sobre a falta de estímulos, como cansaço, falta de tempo, falta de vontade da criança, o que não é percebido na escola. Elas relatam que percebem que há uma infantilização da criança, que é tratada como um bebê. Única palavra pela qual consegue expressar suas vontades é água, chamando de “ava”, o que não presenciamos em nenhum momento durante as observações e atendimentos.

Quando há interrupção nos medicamentos, é extremamente irritado e agressivo. Costuma gritar e tirar a roupa para chamar atenção. Atende prontamente quando é chamado,



entende quando estão falando dele. A mãe procurou inúmeras vezes a professora para desabafar, alegando problemas familiares que interferiram diretamente na criança. Houve atendimento por parte dos profissionais da própria APAE, como fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo. Porém, mesmo com o pedido de atendimento continuado e semanal, a criança foi retirada dos atendimentos sem motivo aparente. Tanto a escola como nós pesquisadores, podemos perceber que há uma grande relutância em relação a deficiência que a criança apresenta. Há apenas um laudo médico do ano de 2012, que também solicita acompanhamento contínuo e multidisciplinar, mas que não foi seguido e nem reavaliado posteriormente. Laudo que apresenta uma vaga definição do quadro apresentado, dificultando o atendimento e o tratamento da criança.

A questão religiosa se faz muito presente no caso. Inúmeros problemas ocorreram na escola, pela interrupção inadequada dos medicamentos. Quando a família foi questionada a respeito, respondeu alegando que a criança havia sido curada pelo pastor. A professora regente interveio e solicitou que o medicamento fosse retomado devido as graves consequências que isso poderia causar no âmbito escolar e para a própria saúde da criança. A professora comentou que no primeiro ano em que a criança frequentou a APAE, ela já havia trabalhado com ele e que ele conseguia andar de andador, há quatro anos. Situação essa que ela está tentando conseguir de novo, porque em casa essa estimulação não acontece.

A escola solicitou que os pais tirassem a chupeta dele, pelo menos nos momentos em que ele estivesse na escola. Sobre a fralda, a professora retirou sua responsabilidade sob a retirada, mas que se a família tomar iniciativa, ela auxiliará nesse aspecto. Percebemos uma grande preocupação por parte da professora, quando ela relata que a mãe mantém os cabelos cumpridos da criança para que possa esconder o rosto da mesma. E após longos períodos de conversa, ela concordou em cortar, para que o cabelo não fique cobrindo o rosto do menino. A questão sensorial sempre é desenvolvida, mas não é percebida uma evolução e nem uma hipersensibilidade a respeito, o que seria normal em casos de Deficiência Visual já que o tato deveria ser mais desenvolvido.

É visível a contradição que encontramos entre pai e mãe, gerando déficits no desenvolvimento da criança. Com essa visita ao ambiente escolar, pudemos ter maiores esclarecimentos e noções da relação dela com o ambiente e seu desenvolvimento, norteados pelo melhor nosso trabalho desenvolvido por meio da intervenção pedagógica.

4.2 INTERVENÇÕES E ANÁLISES

As intervenções iniciaram-se através da criação de vínculos com a criança, utilizando-se de música e até de sons diversos que pudessem ser um pouco incômodos no começo, para que ela se adaptasse. Dirigimo-nos até a sala de atendimento andando sendo auxiliada para que se sentisse segura e pudesse ser estimulada. Foram utilizados instrumentos musicais e brinquedos para que pudessemos chamar sua atenção. Estimulamos a fala, o rolar e a consciência corporal. Muitas vezes recebemos algumas respostas com gritos e ao utilizar do pandeiro, fazendo-o procurar através dos sons, conseguimos que ele rolasse no tatame, o que ele nunca havia feito, estimulando também sua localização espacial. Foram ensinadas as partes do corpo, utilizando-se do próprio corpo da criança e ao ser questionada posteriormente ela mesma colocava a mão no local questionado. Ao sairmos da sala, pedimos para que ela abra a porta e fosse de encontro ao pai, acatou o que foi pedido, mas sempre com auxílio.

Num segundo momento de intervenção, foi elaborado um jogo da memória auditiva, com o objetivo de aguçar a percepção auditiva, estimular a concentração e a socialização. Deixamos que ela explorasse o material e brincasse de forma livre. Aos poucos, os diferentes sons foram apresentados e diferenciados para facilitar o entendimento da criança. Conforme íamos explicando, íamos chacoalhando para que ela pudesse ter a percepção sonora dos objetos que estavam dentro do jogo. Através de questionamentos, ela nos entregava os sons correspondentes, conforme eram solicitados juntando assim os sons que eram diferentes entre si e depois os sons iguais. Permitindo que tivéssemos noção do seu entendimento, pois ela respondeu aos comandos dados e conseguiu realizar o jogo com sucesso.

FOTOGRAFIA 1 – JOGO DA MEMÓRIA AUDITIVO



Fonte: arquivo pessoal.



Afirmamos por meio da fala de Pedroso apud Takatori, a importância do desenvolvimento dessa atividade, pois:

O brincar é importante para aproximar a criança com deficiência do seu meio e fazê-la interagir socialmente, possibilitando com que ela não seja tida como incapaz. A deficiência não determina a incapacidade e, por isso, a pessoa com deficiência deve interagir com o seu meio, no qual irá imprimir a sua marca pessoal, mostrando-se singular e estabelecendo relações [...]. (p. 84-85, 2013).

E é também por meio dessa marca pessoal impressa no momento da interação e do brincar, que a criança irá construindo sua identidade. Na terceira intervenção, o objetivo foi de desenvolver a autonomia na criança, iniciando pela alimentação, quando solicitamos ao curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas que produzissem um projeto de adaptador de colher e copo, feito na impressora 3D, para que pudéssemos ensinar a criança a alimentar-se sozinha. Solicitamos anteriormente os alimentos que a criança gostasse e que ela não fosse alimentada antes da sessão para que conseguíssemos atingir os objetivos propostos. Entregamos os adaptadores a criança, deixamos que ela explorasse o mesmo e logo após o estímulo através da fala, oferecemos alimentação a ela. Não aceitando o adaptador de colher em um primeiro momento e por este motivo, foi estimulada a utilizar a colher e o copo. Por meio do barulho e cheiro da comida ofertada, mostramos onde ela estava e solicitamos que ela mesma pegasse. Não conseguindo grande sucesso, ajudamos levando a colher até o prato e a comida até a boca, comendo num movimento voluntário e demonstrava querer mais abrindo a boca e esperando que fosse alimentado. Estimulamos então que ele mesmo buscasse o alimento e aos poucos obtivemos alguns resultados, pois ele manuseou a colher e o copo com certa autonomia e se alimentou de tudo o que foi oferecido. Trabalhamos sempre com o desenvolvimento da autonomia, pois indivíduos com deficiência devem ser estimulados a alcançá-la, conseguindo de essa maneira viver de maneira independente da sociedade. (FORGIARINI, 2012).

FOTOGRAFIA 2 – ADAPTADOR DE COPO E COLHER INTEGRADOS



Fonte: arquivo pessoal.

FOTOGRAFIA 3 – ADAPTADOR DE COPO E COLHER



Fonte: arquivo pessoal.

FOTOGRAFIA 4 – TREINAMENTO DO USO DE COLHER



Fonte: arquivo pessoal.

Durante o atendimento na hidroterapia, o pai aproveitou que a mãe estava presente no atendimento e fez algumas colocações que o angustiam. Falou da necessidade da criança dormir e alimentar-se sozinha e de trocar-se sem o auxílio de um adulto. Aproveitamos a oportunidade então, para explicitarmos para a mãe o quanto isto é necessário, tanto para o desenvolvimento da criança tanto para as facilidades que isto trará a vida familiar. A mãe mostrou-se bastante solícita e se comprometeu a estimular a criança em casa. Esta conversa faz-se de extrema importância, devido a ambivalência que ocorre no ambiente familiar, pois ela é uma situação:

[...] ressaltada nos familiares das pessoas com deficiência, pois ao mesmo tempo em que eles cuidam de seus filhos, também os negligenciam, na medida em que não permitem sua autonomia e independência. (CAMPOS, p.33, 2006).

Por isso, o estímulo familiar no ambiente domiciliar é imprescindível na vida da criança, pois é o local onde ela se sente segura e passa sua maior parte do tempo, encontrando as condições necessárias de desenvolvimento. A fim de desenvolver ainda mais essa criança, fizemos contato com a instituição e a encaminhamos para a APADEVI – Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes, da cidade de Guarapuava, Paraná. (ANEXO 2). Relatamos aos pais a importância do atendimento para a criança e que a instituição fosse procurada o quanto antes. Neste mesmo dia, o pai enviou um vídeo da criança almoçando praticamente sozinha, apenas com o estímulo do casal, o que nos remete aos efeitos do ensino e da conversa que tivemos anteriormente.

Na quarta intervenção, conforme foi solicitada aos pais, a criança já desce do carro e chega até a clínica andando. A mãe tem estimulado ela em casa e com o seu auxílio, já entra no ambiente andando de mãos dadas com a mãe. A criança, porém, ainda apresenta desequilíbrio e insegurança ao andar, o que naturalmente faz parte do processo. Realizamos jogos de encaixe com diferentes formas para estimular a coordenação motora, mas a brincadeira para a criança ainda é dificuldade, pois ela não é estimulada a brincar, perdendo assim o interesse de forma muito rápida. É possível perceber uma perda de interesse muito rápida por parte da criança e certa irritação com a insistência, permitindo que a criança faça tudo a seu tempo. Passamos então para o jogo da memória tátil com o objetivo de estimular o desenvolvimento da coordenação motora fina, a percepção tátil por meio do reconhecimento de diferentes sensações e percepções, porém também não apresentou interesse. Logo após a sessão, solicitamos aos pais que deixassem os brinquedos mais próximos da criança, estimulando o brincar. Neste dia marcamos com o setor de Psicologia das Clínicas Integradas Guairacá, um teste para que fosse verificado o grau de autismo apresentado pela criança. Infelizmente não teremos o resultado em momento hábil até a entrega do presente trabalho.

FOTOGRAFIA 5 – UTILIZAÇÃO DE JOGOS DE ENCAIXE



Fonte: Arquivo pessoal.



A quinta intervenção tinha como objetivo estimular a criança a realizar trocas de roupa. Neste dia, a criança tinha atendimento no setor de hidroterapia, então a acompanhamos e a estimulamos a fazer a troca de roupa sozinha. Num primeiro momento sem obter muito sucesso na tentativa, mas a mãe comprometeu-se a estimular essa atividade em todos os momentos, principalmente em casa. A retirada da roupa é o momento de maior facilidade da criança, ela adapta-se mais facilmente a situação e auxilia. Porém, não consegue colocar a roupa e apresenta grande dificuldade. Apresenta também atitudes relutantes em alguns momentos, esperando que a mãe realize as atividades.

Na sexta intervenção, o objetivo foi o estímulo de andar. Estimulamos a criança a andar soltando uma das mãos a fim de ir criando confiança e equilíbrio. Andamos pela clínica ainda com um pouco de dificuldade, denominando todos os espaços pelos quais estávamos passando. Utilizamos também do piso tátil que há para que a criança possa familiarizar-se ao ambiente e posteriormente consiga localizar-se sozinha. A criança estava descalça para que pudesse ter uma melhor percepção do tato e também pelo fato de ela sentir-se mais confortável desta maneira, já que ao colocar a meia e o calçado, ela mesma os retira. Sentimos dificuldades em alguns momentos, pois a criança se dispersa com facilidade e sentia-se insegura para andar, procurando apoiar as duas mãos, mas novamente fazíamos o trabalho de evoluir para uma mão só até que ela se adapte e assim possamos evoluir cada vez mais. Apesar das dificuldades, sentimos que houve uma resposta por parte da criança que parecia estar se adaptando lentamente a atividade que estava sendo desenvolvida.

A sétima intervenção teve o mesmo objetivo da anterior, a fim de reforçar o caminho feito no último atendimento, explicando e lembrando o que já havia sido explicado anteriormente para uma melhor fixação. Neste dia, encaminhamos a criança para o setor de Farmácia, para que ela possa ser acompanhada, pois faz uso de medicamento controlado todas as noites. Oferecendo então, todo o suporte necessário e gerando assim, mais segurança à família em relação à medicação.

A oitava intervenção aconteceu na presença de uma discente do curso de Psicologia, que em um primeiro momento optou por conversar primeiramente com os pais, para conhecer melhor a realidade da criança. A mãe não compareceu à sessão, apenas o pai. Ele mesmo fez os relatos acerca do problema do filho, explicando desde a concepção da criança até os dias atuais, conforme informações que obtivemos por meio da escuta pedagógica e conversas com os responsáveis. Alguns momentos ele entrou novamente em contradição a respeito do desenvolvimento da criança. Explicamos a ele então, a importância do estímulo da fala, pois a



família tem um modo dedutivo de atender as necessidades da criança, causando assim um possível atraso no desenvolvimento dela. O pai nos relatou que após a conversa com ele e a esposa, ela sentiu-se motivada a estimular o filho, desenvolvendo as atividades solicitadas em casa por dois dias. Logo após o pai relata que a mãe continuou com o tratamento habitual com a criança, fornecendo tudo prontamente, sem que ela se expresse ou ela mesma busque o que quer.

Na nona intervenção, fizemos o encaminhamento da criança para o setor de Serviço Social, com o objetivo de criar uma rede de apoio familiar, para auxiliar nos encaminhamentos para médicos especialistas e com a rede de saúde municipal. A criança não tem um médico neurologista e também não faz nem acompanhamento médico, sendo sua medicação já solicitada há anos e sem acompanhamento. Por ainda existirem inúmeras dúvidas e controvérsias quanto ao seu diagnóstico, faz-se necessário o apoio da rede neste caso. Na intervenção, foi estimulada a fala, repetindo sempre palavras e estimulando a criança a falar, não houve respostas, pois, a mesma não interage contrariada e não responde a esse estímulo. Percebe-se que entende os comandos e o que lhe é falado, porém, não há resposta neste estímulo de fala.

Na décima intervenção, atendemos neste dia os pais para realizar a devolutiva das intervenções realizadas até o momento. Iniciamos com o questionamento sobre o atendimento da APADEVI e o pai nos informou que ainda não procuraram a instituição, apresentando até certo desinteresse. Reforçamos a importância da procura, afinal todos os atendimentos são de suma importância para o desenvolvimento da criança. Fomos informados também, que a professora da APAE está vendo bastante evolução na criança, mas que assim como a família, ela percebe que falta muito equilíbrio em relação ao caminhar. Foi então que o pai relatou que nos últimos dias está percebendo que um dos membros inferiores do filho está entortando, dificultando o desenvolvimento. Responsabilizamos-nos por encaminhar a criança para a órtese na próxima sessão da neurologia, para facilitar esse processo. Quanto às atividades de vida diária, a criança está evoluindo aos poucos. Antes tomava banho na banheira e agora está tomando em pé. Já se alimenta sozinha, com dificuldades, mas recebe auxílio dos pais quando necessário. Está dormindo na cama própria, passando para a cama dos pais poucas vezes. Em relação a fala, não obtivemos grandes respostas, pois em inúmeros atendimentos a criança apresentava-se cansada e optamos por não exigir demais da mesma para não causar estresses. Salientamos a importância do acompanhamento do setor de Psicologia e da grande

responsabilidade da família, que deve comparecer assiduamente as sessões. O pai então se comprometeu a continuar o tratamento.

Esclarecemos ao pai que mesmo com o término do presente trabalho, os atendimentos continuarão e que tanto a família quanto a criança, continuarão sendo assistidas.

Atividade	Tempo	Objetivo	Habilidade
Criação de Vínculo	1h 30 min	Proporcionar de uma aproximação mais efetiva entre o paciente e o profissional.	Confiança na relação com o profissional.
Jogos e Brincadeiras	1h 30 min	Estimular a interação com o meio	Maior interação com o meio e o agir socialmente.
Autonomia	1h 30 min cada atividade, divididas em 6 intervenções.	Estimular atividades de vida diária.	Desenvolver maior autonomia nas atividades de vida diária.
Música	1h 30 min	Construir interação com o meio e estímulos auditivos	Desenvolver habilidades sociais e auditivas

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do trabalho enfrentamos os maiores obstáculos. Precisamos desconstruir os muros da exclusão da família, conquistar a confiança dos pais e criar vínculos com a criança. Foi então a partir de observações, conversas e acompanhamentos, que houve grande disposição por parte dos pais em mudar hábitos para que conseguíssemos de fato que ela se desenvolvesse. Somente com a decisão da família, conseguimos intervir e auxiliar em suas atividades de vida diária. O número de faltas aos atendimentos foi considerável, sempre surgia um empecilho, o que atrasou de forma significativa o desenvolvimento do presente trabalho.

Apesar das dificuldades relacionadas ao grande número de faltas às intervenções, ao fato de algumas vezes a criança estar doente, apresentar o atestado e não comparecer aos atendimentos conseguiram inúmeros aspectos positivos no desenvolvimento da criança e na conscientização da família. Sempre ressaltando um dos papéis principais que os pais têm nesse caso, na estimulação também no ambiente domiciliar. Esses aspectos foram relatados tanto pela professora da APAE, quanto pela família no sentido de a criança estar criando certa autonomia frente as situações cotidianas, já que a mesma está praticamente se alimentando sozinha, dormindo em cama própria e criando mais segurança para começar a andar.

Obtivemos demais relatos positivos, por parte da equipe multidisciplinar da clínica. Afinal o caso ganhou mais visibilidade e conhecimento, e também foi proporcionada a criança, um maior número de atendimentos e acompanhamentos por diversos setores, pelos encaminhamentos proporcionados pela realização deste trabalho. Criando assim, uma rede de apoio familiar capaz de acompanhar e suprir as necessidades apresentadas por este caso.

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou a inserção da Pedagogia no ambiente de educação não formal das Clínicas Integradas Guairacá, bem como a análise do papel fundamental e do olhar atento desse profissional no atendimento da criança em foco. Reafirmamos então, que o pedagogo a partir de sua formação generalista, capaz de ser detentor destas áreas do conhecimento, está apto a engajar-se em trabalhos como este. Pois o mesmo tem uma formação acadêmica que o capacita ao trabalho bem como facilita a abordagem e andamento dos atendimentos dos demais setores.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM V.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL, Cadernos da Tv Escola – **Deficiência Visual**. Brasília: MEC. Secretaria de educação a Distância, 2000. 80 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>> Acesso em 17 jun. 2017.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

BRASIL, **Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : dificuldades acentuadas de aprendizagem : deficiência múltipla**. [4. ed.] / elaboração prof^a Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília : MEC,.

BRASIL, **Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação sinalização : deficiência visual**. [4. ed.] / elaboração prof^a Marilda Moraes Garcia Bruno – consultora autônoma. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p.: 30 cm.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CAMPOS, Adriana Marques. **A família no processo de construção da autonomia da pessoa com deficiência**. Rio de Janeiro, 2006.

CORSO, Diego Davi; BONAMIGO, Elcio Luiz et al **Anoftalmia bilateral como defeito congênito isolado: uma abordagem etiológica e psicossocial**. Rev Bras Oftalmol. 2011; 70 (4): 243-7. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbof/v70n4/a08v70n4.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

FARRELL, Michael. **Dificuldades de comunicação e autismo : guia do professor**; tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre : Artmed, 2008.

FONTES, Rejane de S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital**. Revista Brasileira de Educação, n. 29, 2005.

FORGIARINI, Roberta Rossarolla. **A produção da autonomia no sujeito deficiente: contribuições da escola inclusiva**. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.3, n.2, dez. 2012.

GARCIA, Valeria Aroeira. **O papel do social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais**, 2013. Disponível em: <http://www.unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa_8_texto_valeria.pdf> Acesso em: 2 nov. 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 120 p.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000009200600100034&lng=en&nrm=abn>. Aceso em: Set. 2016.

LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais em educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. In: PIMENTA, S. G. Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 1. p. 11-58.

LIBANÊO, José Carlos. **O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do Pedagogo**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, A. D. F, GÓES, M. C. R de. **Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013: 25-3<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a03v17n1.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2017.

MEIRELES, Tatiane de F. W. **Revista Múltiplas Leituras: O desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal**, v. 4, 2, 2011.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: Guia Prático**. 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2005.

NASCIMENTO, Aretha Soares et al. **O PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO: DESAFIO E POSSIBILIDADE**. Pedagogia em Ação, v. 2, n. 1, p. 1-103, fev./jun. 2010.

ONU, **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 17 jun. 2017.

PEDROSO, Michele Cristina de Sousa. **A função do brincar para a criança com deficiência**. Revista Científica da FHO|UNIARARAS v. 1, n. 2/ 2013.

Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

Secretaria de Educação Especial, 2006.

TOZETTO, Susana S., **O trabalho do pedagogo nos espaços educativos não formais**. Disponível em: <http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/viewFile/112/177> Acesso em 2 nov. 2016.

TRILLA, Jaume, GHANEM, Elie. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**/ Valéria Amorim Arantes, (org). – São Paulo: Summus, 2008.

UNICEF, **Declaração Mundial de Educação Para Todos**. 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: Mai. 2017

VIEIRA, Givanilda Marcia. **Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade**. 2013.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 137-138, jan./abr. 2012.

CAPÍTULO 4

A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES ATUANTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Liane Cristina Lehnen
Luiz Augusto da Silva
Bianca Raquel Garcia Fagundes
Dirlei Cherne da Cruz Ilivinski

RESUMO

Atualmente sabe-se da importância de trabalhar a Educação Ambiental no Ensino Fundamental de forma interdisciplinar, buscando fazer com que os alunos tomem consciência da necessidade de se preservar o meio ambiente, pois este faz parte do futuro de todos. Neste sentido, o trabalho mais amplo dos professores deve ser de desenvolver ações de Educação Ambiental envolvendo a comunidade, a escola e principalmente as crianças e adolescentes que são os construtores de um novo modo de ser, agir e pensar. A contribuição de cada um, cuidando da preservação do meio ambiente a partir da Educação Fundamental fará com que sejam cidadãos preparados para enfrentar a transversalidade e diferenças latentes do planeta. Portanto, o objetivo desse trabalho foi questionar os professores de séries finais do ensino fundamental por meio de questionário estruturado, sobre o desenvolvimento de aulas referentes a Educação Ambiental. Como resultado, obteve-se que o ensino sobre essa temática ainda possui muitos desafios a serem enfrentados, entre eles está a falta de recursos didáticos, de conscientização e interesse dos alunos, bem como o apoio da própria escola. Diante disso, percebe-se a importância desse trabalho para analisar o papel da escola no desenvolvimento da consciência e percepção ambiental do aluno como um ser atuante e a função dos professores como incentivadores da reflexão e prática de mudanças atitudinais com relação ao meio ambiente.

Palavras-chave: Meio Ambiente. Conservação. Conscientização

ABSTRACT

Currently it is important to teach about Environmental Education during the Elementary School as interdisciplinary knowledge to help students to be conscious about the necessity to preserve the environment because it is part of everybody future. So, the widest teachers' work must be to develop some actions regarding Environmental Education into society, school and especially with children and teens since they are able to have new ways to be, to behavior and to think. Each one contribution to preserve the environment based on Environmental Education helps children become citizens prepared to live with transversal latent differences in the world. Then, the objective of this paper was to know what Elementary school teachers from last school years think about the development of Environmental Education classes. For that, a structured questionnaire was used. Results were that teaching this theme is still a challenge because there is no didactic material enough, students are not aware and interested enough and also there is not school support enough. The conclusion is we notice that studying this theme is important to analyze the responsibility of school around the development of conscience and students' environment notion as citizen. Also it is important to think about the teachers' function to encourage reflections and practices to change behavior regarding environment.

Key-words: Environment. Preservation. Awareness.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que o ser humano possui uma grande parcela de culpa com relação aos desastres ambientais, que tornam-se cada vez mais intensos com o passar do tempo. Portanto, destaca-se a necessidade da criação de uma nova ética nas relações sociais para um planeta mais sustentável baseado no crescimento econômico, na conservação e preservação ambiental e no desenvolvimento social. A escola é uma instituição inserida no contexto social, portanto, é uma unidade que também provoca impactos ao meio ambiente.

Educação Ambiental é essencial para as discussões no desenvolvimento da percepção e compreensão do homem com o meio ambiente, as escolas precisam abordar a Educação Ambiental de forma interdisciplinar possibilitando aos alunos o contato constante com o meio ambiente.

Essa temática pode ser introduzida facilmente, devido aos problemas ambientais encontrados em grande escala e implica em minimizar os impactos negativos no meio ambiente natural, gerando benefícios também em questões sociais e econômicas, onde a conscientização humana é fundamental para conter o avanço de ações predatórias.

Dessa forma, a Educação Ambiental tornou-se importante na nova dimensão do processo educacional, que suporta em suas lacunas as discussões sobre as questões ambientais. O ambiente escolar vem ampliando seu papel de transmissor de conhecimento e formadores de opiniões, indivíduos que considerem as consequências de suas ações para com o futuro do planeta. Assim, desencadeia a necessidade de rever as práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente, a degradação, modificando os sistemas educacionais.

A abordagem entre diferentes disciplinas pretende superar a fragmentação do conhecimento. Para haver conscientização, o trabalho deve se basear na ação e proporcionar a reflexão dos alunos sobre o papel que podem desempenhar no meio ambiente.

Neste sentido cabe destacar que a Educação Ambiental assume cada vez mais a função transformadora, na qual a co-responsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial a fim de desenvolver o espírito crítico e o raciocínio dos alunos. É preciso inserir ações de Educação Ambiental bem estruturadas, que integrem professores buscando a interdisciplinaridade e, principalmente, que despertem a curiosidade dos alunos. Para isto na esfera da educação, uma das ações se faz por meio do ensino da Educação Ambiental.

De acordo com Reigota (1994), o primeiro passo para a construção correta do significado de meio ambiente é a Educação Ambiental. Esse conceito deve englobar aspectos



sociais e naturais, considerando os diferentes fatores e suas relações, como os biológicos, econômicos, físicos, históricos, sociais e culturais. Assim, a concepção de meio ambiente depende de como acontece a prática da Educação Ambiental, para que haja a possibilidade de construir conhecimento, modificar valores de forma responsável e crítica, sendo que a escola é fundamental como agente da educação formal.

Portanto, o presente estudo teve como objetivo analisar a visão de docentes de duas escolas de ensino fundamental do Município de Prudentópolis (PR) sobre o ensino da Educação Ambiental em sala de aula. Onde primeiramente realizou-se o levantamento de um breve histórico da educação ambiental, com a pontuação de alguns aspectos sobre seu desenvolvimento nas escolas e em seguida por meio de um questionário foi possível verificar fatos importantes sobre essa temática, como o desenvolvimento e dificuldades em sua abordagem na opinião dos professores.

2. METODOLOGIA

Utilizou-se dos seguintes tipos de pesquisa: pesquisa qualitativa e de campo. A pesquisa qualitativa conforme Lakatos e Marconi (1997), tem caráter exploratório, mostra aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. É utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

A pesquisa de campo, como melhor explica Gil (2002), “procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”.

2.2.1. Locais de observações

O estudo foi realizado em duas escolas de ensino fundamental do Município de Prudentópolis (PR), considerando apenas os anos finais.

2.2.2. Metodologia de observações

Os sujeitos de pesquisa foram seis professores de biologia, sendo três de cada escola da rede regular estadual de Prudentópolis - PR. Optou-se por um questionário aberto, pois assim foi possível que os professores submetidos a pesquisa tivessem maior liberdade nas respostas. (GIL, 2002). No questionário há um total de onze perguntas, elaborado com o intuito de argumentar principalmente como é a trabalhada a educação ambiental no ensino fundamental.

Inicialmente foi entregue uma solicitação de autorização nas duas escolas e após isso o questionário foi passado aos professores, com o objetivo de compreender como ocorrem as aulas de educação ambiental, sendo que algumas questões tiveram como base o trabalho de Lins e Lisovski (2010). Os questionários permaneceram com os professores por três dias, sendo entregues em seguida para a realização da análise.

As análises foram realizadas considerando os resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados. Ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006).

2.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário entregue aos professores é composto por 11 questões, divididas em objetivas e subjetivas, com o intuito de verificar como ocorre a abordagem da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Participaram seis professores de duas escolas estaduais do município de Prudentópolis - PR.

Para facilitar a exposição dos resultados, os professores foram identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6 (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição dos professores de ambos os Colégios.

Colégio B.C	Colégio A.C
P1	P4
P2	P5
P3	P6

Fonte: da autora.

2.3.1. QUANTO AO TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO

A tabela 2 expõe as respostas da questão 1 com relação ao tempo de atuação no magistério dos seis professores que responderam ao questionário.

Tabela 2 - Período de atuação dos professores.

Professores	Tempo de atuação do docente			
	1 a 3 anos	4 a 7 anos	8 a 11 anos	+ de 12 anos
P1				X
P2				X
P3				X

P4				X
P5		X		
P6				X

Fonte: da autora.

Percebe-se que os professores apresentam um longo período de atuação em sala de aula, apenas o P5 está na profissão entre 4 a 7 anos. Para a execução de qualquer trabalho, um dos quesitos mais cobrados é a experiência na área, pois essa é importante para o enfrentamento de dificuldades, obstáculos que possam interferir durante a realização do mesmo. Em que segundo Cavalcanti (2009), a base para a seleção na maioria dos processos seletivos que são desenvolvidos no Brasil é a experiência profissional, além de outros fatores como o conhecimento, a escolaridade, entre outros. Porém, o que é mais significativo no processo decisório ainda é o quesito experiência profissional.

Porém, a experiência não é algo inato, ela precisa ser desenvolvida através de situações do cotidiano. Dessa forma, é por meio do exercício da profissão, da prática propriamente dita, da experiência em sala de aula é que o professor adquire conhecimento e evolui. Essa condição é permanente e complexa, sendo que a identidade profissional do docente é definida histórica e socialmente. Como sabe-se, não se nasce professor, torna-se professor e esse é um processo inacabado. A construção do “ser professor” é através da história de vida, da experiência pessoal e coletiva, em certos espaços e tempos históricos (VASCONCELOS, 2000).

Para a construção dos saberes dos professores, é fundamental a experiência docente, pois de acordo com Tardif (2002), é por meio do processo histórico da formação do profissional que esses saberes são construídos. Portanto, é no dia a dia que esses saberes são consolidados, e os saberes experienciais são como núcleo vital do saber docente.

Com isso, percebe-se que os saberes adquiridos com o tempo passam a ser também subordinados aos procedimentos de ensino, pois além de ter o domínio do conhecimento é necessário saber ensinar. Não há validação no saber, se não for possível a sua transmissão de forma clara, coesa e de possível entendimento. E isso acontece pelo enraizamento dos saberes, por meio das experiências pessoais e profissionais do professor, como resultado da socialização e do seu conhecimento prático.

Caldeira (1995), corrobora com essa ideia de que a prática docente é consequência de um processo de construção histórica. Sendo que nesse processo ocorre a permanência de alguns

elementos, que trata-se da continuidade histórica, e a transformação de outros. Assim, durante a prática docente, nem tudo refere-se a reprodução.

2.3.2. TIPO DE FORMAÇÃO

Com relação a formação dos professores, constatou-se que todos atuam na disciplina de sua graduação (Tabela 3).

Tabela 3 - Formação dos professores.

Formação	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Na disciplina em que atua como docente.	X	X	X	X	X	X
Em outra disciplina relacionada a disciplina em que atua.						
É bacharel, porém atua na licenciatura.						
É acadêmico da disciplina em que atua.						
É acadêmico em disciplina relacionada a disciplina em que atua.						

Fonte: da autora.

Sobre a formação de professores da educação básica no Brasil, são realizadas inúmeras reflexões, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) a partir da década de 1990, onde foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional. No Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é determinado que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”.

A capacitação de professores precisa considerar as diferentes dimensões do ensino, onde não basta apenas transmissão de conhecimentos, conceitos e o fornecimento de materiais. Ocorre a necessidade de sensibilização do educador ambiental, onde o mesmo tenha consciência de que muitas vezes os processos são mais importantes do que os produtos finais e que por meio dos erros também é possível alcançar o aprendizado.

Com relação ao educador ambiental, é preciso salientar a importância da formação continuada, para que o mesmo possa reconhecer as concepções de ambiente, as diferentes metodologias e correntes que estão relacionadas com sua atuação e assim há a possibilidade de construir o sujeito ecológico (VENDRUSCROLO et al., 2013).

2.3.3. ÁREAS DE ATUAÇÃO

Como consta na tabela 4, os professores além de atuarem no ensino fundamental, também ministram aulas no ensino médio. Apenas P6 não indicou outra área.

Tabela 4 - Atuação em outras áreas de ensino.

Outras áreas de atuação	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Educação infantil						
Ensino médio	X	X	X	X	X	
Cursos Profissionalizantes						
Outros						

Fonte: da autora.

Apresenta-se na tabela 5 as turmas em que os professores são atuantes, onde fazem parte turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio são do 1º (P3) e do 1º ao 3º ano (P4), enquanto P1, P2 e P5 que também ministram aulas no ensino médio não especificaram as turmas.

Tabela 5 - Turmas em que atua.

P1	6º ao 8º ano do fundamental (não relatou do ensino médio)
P2	6º, 7º e 9º ano (não relatou do ensino médio)
P3	6º ao 9º ano do fundamental e 1º do médio
P4	6º ao 9º ano do fundamental e 1º ao 3º do médio
P5	6º, 7º e 9º ano do fundamental (não relatou do ensino médio)
P6	7º e 8º ano do fundamental

Fonte: da autora.

Trabalhar com diferentes turmas faz parte da opção de muitos professores, essa mudança de público alvo pode ser benéfica para o desenvolvimento e evolução do docente, pois esse convive com a diferença etária, assim como a comportamental, o que lhe possibilita o envolvimento em situações diversificadas, onde segundo Nunes (2001), o professor passa por modificações por meio da construção e reconstrução de conhecimentos de acordo com suas necessidades, experiências e percursos tanto formativos como profissionais. Porém, ainda é comum observar docentes que trabalharam e ainda trabalham com públicos diferenciados e ainda fazem uso das mesmas práticas e discursos com o passar dos anos.

Assim, o professor deve refletir e ter consciência de que as modificações são necessárias para que o público alvo tenha a possibilidade de adquirir conhecimento de forma substancial e assim desenvolver-se como ser crítico e atuante na sociedade e em prol do meio ambiente.

2.3.4. RECURSOS DISPONÍVEIS PARA TRABALHAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A tabela 6 refere-se a disponibilidade de materiais que abordam a Educação Ambiental. Foram quatro professores que responderam positivamente sobre a existência de materiais nas escolas, onde relataram que entre os mesmos estão: DVD's, vídeos, revistas e livros. O P6 marcou “não”, porém escreveu que há vídeos sobre o assunto.

Tabela 6 - Disponibilidade de materiais sobre Educação Ambiental nas escolas.

Nas escolas em que trabalha, há materiais disponíveis para trabalhar a educação ambiental?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Sim	X	X	X		X	
Não				X		X

Fonte: da autora.

O material didático é essencial para o ensino, pois o mesmo serve de base para a produção de aulas e aplicação de metodologias diferenciadas, facilitando o trabalho dos professores e disponibilizando aos alunos uma aprendizagem mais significativa e concreta.

Essa preocupação com a utilização de materiais em sala de aula, esteve acompanhando a história da educação brasileira com o passar dos anos, pois torna o processo de ensino mais real, eficaz, eficiente e menos verbalístico. Essa prática de utilizar materiais diferenciados, alicerçado pelo discurso de reforma educacional, se transformou em sinônimo de renovação pedagógica, mudança e avanço, produzindo uma expectativa quanto à prática docente, pois os professores passaram a efetivar o uso dos materiais, de forma a alcançar resultados positivos na aprendizagem dos alunos (DE OLIVEIRA FISCARELLI, 2007).

Porém, nem sempre a ausência de materiais didáticos nas escolas é suprida, onde Medeiros et al., (2011), realizaram uma pesquisa no Ensino Fundamental I de escolas públicas, com o intuito de analisar a importância de questões ambientais e a educação ambiental desenvolvida nas mesmas, bem como suas dificuldades e desafios. Em que, por meio de questionamentos aos professores perceberam a falta de material didático, onde até mesmo o livro didático não possui conteúdos direcionados a essa temática, havendo a necessidade de buscar auxílio em outros materiais. Entretanto, as escolas pesquisadas não os disponibilizam, o que deprecia ainda mais o trabalho.

Dessa forma, a falta de material didático prejudica a experiência do aluno com relação a realidade em que está inserido, pois segundo Schmitz (1993), a conexão entre a palavra e a realidade acontece por meio do recurso/material didático. E por isso, Nérici (1991), destaca que a aprendizagem efetuada em situação real de vida seria a ideal, porém quando isso não é

possível, o material didático representa a realidade de forma a facilitar a intuição por parte do aluno.

2.3.5. FORMA COMO É DESENVOLVIDA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Outra questão importante diretamente ligada à disponibilidade de materiais para o ensino de Educação Ambiental nas escolas são as metodologias que podem ser aplicadas para a exposição clara e coesa dos conteúdos a serem ministrados. Quanto a isso, os professores informaram que utilizam desde pesquisas, vídeos, imagens, textos, além de promoverem reflexões com relação ao assunto, como consta especificamente na tabela 7.

Tabela 7 - De que forma é trabalhada a Educação Ambiental.

Como você trabalha a educação ambiental com sua turma de ensino fundamental?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Através de pesquisas	X	X				
Através de visitas						
Utiliza vídeos, imagens e textos	X	X	X	X	X	X
Produz materiais						
Realiza reflexões			X	X	X	

Fonte: da autora.

De acordo com Reigota (1994), existem diversos métodos que podem ser utilizados para o desenvolvimento da educação ambiental, porém é mais pertinente que cada professor tenha a capacidade de estabelecer o seu, e que esse seja em conformidade com a realidade dos alunos.

É importante também que os professores dialoguem com os alunos, sobre as possíveis estratégias de aprendizagem, pois segundo Knorst (2010), a opinião dos mesmos com relação as aulas e como deveria ocorrer o processo da educação ambiental, serve como contribuição para a construção do conhecimento. Dessa forma, seria possível o desenvolvimento de condições para uma aula mais produtiva e agradável, além disso, seria mais harmoniosa e interessante a relação entre o professor e seus alunos.

A figura 2 demonstra quais fatores são importantes para o currículo de educação ambiental, onde as experiências de vida, crenças, interesses e outros, são essenciais para a aprendizagem do aluno, enquanto o professor precisa ter conhecimento científico, social e histórico, técnica pedagógica, etc.



Figura 1 - Currículo de Educação Ambiental.

Fonte: MEDINA, 2002.

Segundo Santos e Júnior (2009), existe a necessidade do professor saber claramente a importância da Educação Ambiental, dessa forma é relevante considerar os pontos de vista que podem ser encarados e quais as consequências dos mesmos, bem como sua historicidade. Também é preciso salientar que a educação ambiental pode ter seus princípios gerais derivados de qualquer disciplina do currículo, porém devem estar de acordo com as características do conhecimento ambiental, por isso a necessidade de esclarecer quais as metodologias que são indicadas ou adequadas para o ensino. Outra questão relevante é que o processo de ensino e aprendizagem não está colado à avaliação, pois a mesma serve apenas de instrumento para mediar esse processo, onde o que realmente faz a diferença são as mudanças de atitudes. Assim, é necessário repensar sobre a avaliação em busca de maior entendimento e aplicação.

De acordo com Sato (2002), entre as diversas formas em que a educação ambiental pode ser incluída nos currículos escolares, estão as experiências práticas, as atividades artísticas, produção de materiais, atividades fora da sala de aula, projetos ou qualquer outra atividade que encaminhe os alunos como agentes ativos no processo que orienta a política ambientalista. Com isso, os professores por meio de prática interdisciplinar podem propor novas metodologias que beneficiem a implementação da educação ambiental, levando em consideração o ambiente, relacionando a exemplos de problemas que estão presentes na atualidade.

2.3.6. PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS NAS AULAS

Os temas mais trabalhados nas aulas de educação ambiental, ministradas pelos professores que responderam ao questionário, são: aquecimento global, efeito estufa, desmatamento, resíduos sólidos e preservação ambiental. P4 disse que as vezes aborda o assunto sobre Agenda 21 (Tabela 8).

Tabela 8 - Temas mais abordados nas aulas.

Quais são os principais temas que você aborda em suas aulas?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Aquecimento global	X		X	X	X	X
Efeito estufa	X	X	X	X	X	X
Desmatamento	X	X	X	X	X	X
Resíduos sólidos	X			X	X	X
Agenda 21						
Preservação ambiental	X	X	X	X	X	X

Fonte: da autora.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é essencial para o trabalho pedagógico voltado para a questão ambiental, focalizar no desenvolvimento de posturas e atitudes norteadas pela ética, além do domínio de procedimentos, mais do que na aprendizagem rigorosa de conceitos. A escolha dos conteúdos pode auxiliar o docente a trabalhar de forma a colaborar para a atuação mais consequente em frente aos problemas ambientais, através da compreensão e apontamentos sobre as formas de se proceder. É diferente enfrentar a problemática ambiental, como por exemplo, o agrotóxico, apenas como um objeto de estudo da ciência ou por tratar-se de uma questão social que necessita de um comprometimento real para sua solução. Portanto, estão interligados entre si os conceitos que esclarecem os vários aspectos dessa realidade, além de estarem conectados com questões de natureza valorativa.

Apresentando como ponto ilustrativo as mudanças climáticas, a educação ambiental pode acarretar um olhar diferenciado que não seja regulado apenas por opções tecnológicas ou mercadológicas, mas que considere as mudanças sociais como um aspecto essencial para reduzir os agentes que ocasionam a degradação socioambiental, e que possui no aquecimento global a sua mais explícita tradução (TAMAIIO, 2010).

2.3.7. DIFICULDADES DE TRABALHAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Algumas dificuldades foram pontuadas pelos professores referentes ao ensino de educação ambiental, entre elas está a falta de interesse e conscientização dos alunos, sendo que a ausência de apoio na escola foi citada por P2.

Tabela 9 - Principais fatores que dificultam o ensino da Educação Ambiental.

Quais são as principais dificuldades de se trabalhar a respeito de educação ambiental no ensino fundamental?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Alunos desinteressados	X	X	X	X		
Falta de apoio da comunidade						
Falta de conscientização dos alunos	X		X	X	X	X
Falta de apoio na escola		X				

Fonte: da autora.

Para que o interesse do público alvo seja despertado, o ensino da educação ambiental precisa estar acompanhado de didáticas que sejam compreendidas com facilidade, ou ainda de acordo com Silva et al., (2012), deve ser explorada a criatividade e a imaginação não só dos educadores, como também dos educandos, pois essa temática dentro da escola, pode ser realizada de diferentes formas quanto aos objetivos, significados e sentidos.

De acordo com Oliveira (2000), são três dificuldades a serem enfrentadas durante a efetivação da Educação Ambiental na escola, onde a primeira é a procura por alternativas metodológicas que possibilitem a conversão do enfoque disciplinar para o que vá além da teoria, a segunda é o enfrentamento da barreira da estrutura curricular com relação a grade horária, avaliação, entre outros. Existe também a sensibilização do corpo docente para a modificação de uma prática já estabelecida, diante das dificuldades de novos desafios e reformulações que necessitam de criatividade e trabalho.

Com relação a conscientização ambiental, Brondani e Henzel (2010), realizaram um estudo com professores e alunos da rede municipal de ensino do município de Senador Salgado Filho, RS, onde por meio de questionários constataram que a maioria dos alunos consideram que os problemas ambientais afetam seu cotidiano, e que através da preservação do meio ambiente, a vida dos mesmos e das gerações futuras será melhor.

Segundo Mourão (2004), o conhecimento teórico já pode estar na consciência dos alunos, entretanto, necessita ser colocado em prática, pois quando a teoria é praticada obtêm-se como resultado a conscientização, ou seja, consciência + ação = conscientização.

Embora a educação ambiental seja uma exigência legal, ela deve ser desenvolvida de forma agradável e que gere prazer, ainda que a mesma apresente dificuldades em seu desenvolvimento, por necessitar de ações concretas, como alterações de comportamento individual e coletivo, tendo a finalidade de alcançar o bem comum, por meio da soma de

atitudes individuais. Ainda que os problemas sejam amplos, os mesmos devem ser enfrentados para que a educação ambiental seja efetivada (DOS SANTOS NARCIZO, 2012).

2.3.8. INCENTIVO AOS ALUNOS

A questão número 9 tratou sobre o que pode ser feito nas escolas para auxiliar os professores na conscientização dos alunos sobre o meio ambiente. O sujeito P1 respondeu: *“Desenvolver projetos que envolvam todos os professores, Direção e Equipe pedagógica”*, o que está relacionado também com as respostas de P2: *“Trabalhar realmente a interdisciplinaridade”* e P3: *“Trabalhar em conjunto (interdisciplinar) e não somente 1 dia e sim o ano todo.”*

Sobre a interdisciplinaridade, entende-se que a mesma é um processo que envolve o comprometimento e a integração dos educadores em um trabalho conjunto, com o objetivo de superar a fragmentação do ensino por meio da interação entre as disciplinas e a realidade, e consequentemente encaminhando os alunos para uma formação integral, de modo que os mesmos possam exercer sua cidadania de forma crítica e serem capazes de enfrentar problemas amplos, complexos e globais (LÜCK 2003).

Porém, essa pode não ser uma tarefa fácil, pois de acordo com P4 sobre a conscientização do aluno: *“É uma coisa difícil, pois se em suas casas isso não é feito, ele já vem com o desmatamento na cabeça. Como já ouvi a frase: se nascer um pé de araucária eu corto antes de crescer, pois depois de grande o IAP não deixa”*.

Por meio dessa pontuação realizada por P4, percebe-se que o mesmo referiu-se a dificuldade em modificar um pensamento ou comportamento que teve sua origem dentro da situação familiar. Com isso, Bonachela e Marta (2010), relatam a relevância do papel da família na educação informal, apesar de que não se pode esquecer da importante função dos professores, que são uma peça fundamental para o processo de aquisição de conhecimento e conscientização dos problemas ambientais, despertando nos alunos a noção de respeito pela natureza, por meio da educação formal, ou seja, um ensino institucionalizado, hierarquicamente estruturado e cronologicamente gradual.

Ainda segundo Bonachela e Marta (2010), a educação acontece através das relações interpessoais que são desenvolvidas nos espaços sociais, onde os indivíduos vivenciam diariamente. É por meio dos diálogos que ocorre a transmissão e assimilação das informações, mas antes de tudo é a partir da observação do comportamento dos que estão em seu entorno. Assim, uma criança irá repetir comportamentos ambientalmente inadequados se observar os

pais agindo de tal forma. Entretanto, se a mesma se deparar com comportamentos e atitudes que são ambientalmente coerentes, como não desperdiçar água, disposição do lixo em local apropriado, uso consciente de energia elétrica, essas ações serão absorvidas e repetidas com frequência e naturalidade.

E com o ensino formal a criança pode transmitir o conhecimento adquirido na escola para os membros da família, tomando uma postura proativa, pois aprendeu a relevância da separação do lixo que futuramente passará pelo processo de reciclagem.

Sobre a questão, o docente P5 respondeu: *“Desenvolver mais as atividades extraclasse, como por exemplo: gincanas ecológicas (lixo), disposição de várias lixeiras para a separação dos resíduos”*, P6 também se referiu a isso dizendo: *“Lixeira de coleta seletiva e falta de destino correto do lixo pelo município”*.

Com relação a esse assunto em específico, sabemos que o lixo produzido diariamente é um dos fatores que preocupam a população, pois esse está se tornando um dos grandes problemas para o meio ambiente, em razão do consumo excessivo para o atendimento das necessidades. Por isso, a conscientização das pessoas sobre essa questão deve iniciar cedo na escola com os alunos. Dessa forma, os alunos aprendem a respeitar a natureza, iniciando pelo lugar em que vivem, compreendendo que a reciclagem pode ocasionar benefícios para o homem e para a natureza, e assim o professor estará despertando valores básicos em seus alunos (OLIVEIRA et al., 2012).

2.3.9. MELHORAR O MEIO AMBIENTE POR MEIO DA CONSCIENTIZAÇÃO

A abordagem da questão 10 tratou sobre a possibilidade de melhorias ao meio ambiente por meio da conscientização dos alunos. Todos os professores responderam positivamente sobre isso, onde P1 disse: *“Acredito que é possível melhorar, pois há alunos muito conscientes e preocupados com questões ambientais”*.

Com relação à resposta de P2, pode-se perceber que por meio do conhecimento transmitido ao aluno, o mesmo pode repassar o que aprendeu: *“Sim. Porque através deles podemos chegar à família e a comunidade”*, o que condiz com a resposta de P5: *“Pois assim proporcionamos o efeito formiguinha, onde conseguimos atingir um grupo maior (comunidade escolar)”*.

P3 relatou: *“Sim. São poucos os alunos que se conscientizam, mas há resultados. Poucos mais há”* e P4 citou a importância do ensino desde cedo: *“Sim, mas é um trabalho que deveria ser iniciado nas séries iniciais. Os pequenos fazem cobrança nas suas casas, já os*

maiores é muito difícil de mudar o seu conceito. Como me disse uma aluna: porque é que eu vou separar o lixo? Quanto serviço? Se na minha rua só passa a coleta deste uma vez ao mês (...).

Segundo Medeiros et al., (2011), quando a educação ambiental acontece nas séries iniciais do ensino fundamental, serve de grande auxílio para o desenvolvimento da consciência de preservação e de cidadania. Pois assim, a criança aprende que precisa cuidar, preservar, pois as pequenas ações individuais quando são somadas, se transformam em uma “bola de neve”, e como resultado a criança provoca a transformação do meio em que está inserida.

Outra pontuação realizada por P4, referiu-se à água: *“Foi bom para nós discutir a falta da água nos dias em que Prudentópolis permaneceu em alguns lugares até 10 dias sem água (...).”* Sobre a questão, P6 respondeu: *“Sim, se houver uma coleta seletiva de lixo adequada e material de apoio que não tem”*.

Segundo Freire (1987), o educador quando relaciona o conteúdo das ciências com as questões do cotidiano, faz com que a aprendizagem seja mais significativa (...). É por meio de um ensino investigativo, que o aluno é estimulado a pensar e refletir sobre como ocorre a construção do conhecimento.

2.3.10. PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS

Sobre a existência de projetos de educação ambiental na escola, P1 respondeu que: *“Atualmente não há projetos sendo desenvolvidos”*, P2 e P3 também negaram a existência de projetos interdisciplinares.

Já os demais professores pertencentes a outra escola, relataram o desenvolvimento de projetos, como nota-se na resposta de P4: *“Sim, alguma coisa a gente faz, mas não se prendemos muito devido ao número de aulas que temos”* e P5: *“Sim, cada docente no final do bimestre organiza seu plano docente contemplando os conteúdos sócio-educacionais, sendo um deles a Educação Ambiental”*. Através da resposta de P5, percebe-se que os professores planejam suas aulas separadamente, concordando com a afirmação de P6: *“Cada professor trabalha isoladamente”*.

Os projetos que são produzidos por grupos menores, atividades desenvolvidas separadamente e gerenciadas por alguns indivíduos pertencentes a comunidade escolar, como por exemplo, a coleta seletiva onde o discente apenas joga o lixo em recipientes separados, envolvendo apenas um coordenador, não são capazes de ocasionar a mudança de mentalidade



necessária para o estabelecimento e transcendência além do ambiente escolar, da atitude de reduzir o consumo, reciclar os resíduos sólidos e praticar a reutilização. Por isso, é necessário buscar alternativas que gerem reflexão e conseqüentemente a mudança de mentalidade, só assim a verdadeira educação ambiental será implementada na escola, com projetos e atividades não meramente ilustrativos, mas resultado da vontade de toda a comunidade (DOS SANTOS NARCIZO, 2012).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a ocorrência de inúmeras crises ambientais, percebe-se que a Educação Ambiental é fundamental para provocar mudanças de pensamento e reflexões, e conseqüentemente ocasionar a prática de ações positivas para a conservação e preservação ambiental.

Durante a infância é que a personalidade se forma, por isso as alterações de atitudes são mais fáceis de acontecer durante essa fase, sendo que, a educação voltada para o meio ambiente no ensino fundamental é primordial para a concretização de novos hábitos.

Por meio desse trabalho, foi possível verificar que ainda existem muitos obstáculos para uma educação ambiental eficiente, onde os professores que participaram respondendo ao questionário, citaram a escassez de materiais, o desinteresse e falta de conscientização dos alunos, e até mesmo a ausência de apoio da escola para o desenvolvimento de aulas sobre o determinado assunto.

Outro ponto importante, é a carência de projetos sobre educação ambiental que envolvam não apenas o professor de uma classe e seus alunos, mas também os demais estudantes, professores e comunidade no geral. Pois esse tema, é mais proeminente quando trabalhado em conjunto e a troca de conhecimentos ocorre de forma mais difusa.

Assim, é importante salientar a necessidade de uma educação ambiental mais enfática nas escolas, para que o “efeito dominó” de atitudes positivas com relação ao meio ambiente aconteça e dessa forma as gerações atuais e futuras não serão afetadas negativamente em sua qualidade de vida. Além disso, a realização de trabalhos acadêmicos sobre o andamento desse ensino é fundamental para diagnosticar a evolução do mesmo dentro do ambiente escolar.

Portanto, o trabalho teve como intuito verificar a opinião dos docentes de duas escolas do município de Prudentópolis, sobre o desenvolvimento de aulas referentes a educação ambiental, sendo que o objetivo foi alcançado, pois por meio dos relatos oferecidos pelos professores, percebeu-se como anda a aplicação em sala de aula de conteúdos direcionados aos

problemas ambientais e quais as mudanças que ainda precisam ocorrer para que a eficácia do ensino seja atingida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BAUM, M.; POVALUK, M. A educação ambiental nas escolas públicas municipais de Rio Negrinho, SC. **Saúde e meio ambiente: revista interdisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 38-52, 2012.

BERTÉ, R. **Gestão socioambiental no Brasil** [livro eletrônico] / Rodrigo Berté. – Curitiba: IbpeX, (Série Desenvolvimento Sustentável). 2012. Disponível em: <<http://pt.scribd.com>>. Acesso em: 10/02/2015.

BEZERRA, T. M. O.; GONÇALVES, A. A. C. Concepções de meio ambiente e educação ambiental por professores da Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão-PE. **Biotemas**, Florianópolis, v.20, n.3, p.115-125, 2007.

BONACHELA, D. P.; MARTA, T. N. Educação Ambiental: um importante papel da família. **Revista do Direito Público**, v. 5, n. 3, p. 236-253, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)**. Lei n 9.795 de abril de 1998. Disponível em: <www.mma.gov.br>. Acesso em: 26/08/2013.

BRONDANI, C. J.; HENZEL, M. E. **Análise sobre a conscientização ambiental em escolas da rede municipal de ensino**. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br>>. Acesso em: 09/03/2015.

CALDEIRA, A. Apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Caderno de Pesquisa**, n. 95, São Paulo, p. 5-12, nov. 1995.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2001.

CAVALCANTI, M. **O processo de captação de recursos humanos em mercados competitivos: um enfoque estratégico**. 2009. Publicado no: XXIX Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP, 2009.

CPRH. **Fazendo Educação Ambiental**. Governo do Estado de Pernambuco, Recife, 1994.

CZAPSKI, S. A. **Implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1998, 166p.

DE OLIVEIRA FISCARELLI, R. B. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, n. 1, 2007.

DÍAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 6ªed. São Paulo: Gaia, 2000.

DÍAZ, A. P. **Educação ambiental como projeto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOS SANTOS NARCIZO, K. R. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, v. 22, 2012.

EFFTING, T. R. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios**. Marechal Cândido Rondon, 2007. Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GASPARETTO, M. I. **A Floresta amazônica e suas múltiplas dimensões: uma proposta de educação ambiental**. Manaus: INPA, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HOGAN, D. J.; VIERIA, P. F. **Dilemas sócios ambientais e desenvolvimento sustentável**. Campinas: UNICAMP, 1995.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

KNORST, P. A. R. Educação ambiental: um desafio para as unidades escolares. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 1, n. 2, p. 131-138, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Metodologia Científica: **Ciência e Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 1997.

LINS, R. B.; LISOVSKI, L. A. Educação ambiental na escola: o trabalho desenvolvido por professores de um colégio do interior do Paraná. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 171-184, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br>>. Acesso em: 06/03/2015.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARCATTO, C. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002, 64p.

MEDEIROS, A. B. D.; MENDONÇA, M. J. D. S. L.; DE SOUSA, G. L.; OLIVEIRA, I. P. D. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Eletrônica Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, 2011.

MEDEIROS, M. C. S.; RIBEIRO, M. da C. M.; FERREIRA, C. M. de A. Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 92, 2011. Disponível em: <<http://www.ambitojuridico.com.br>>. Acesso em: 05/03/2015.

MEDINA, N. M. Formação de multiplicadores para educação ambiental. PEDRINI, A. G. O contrato social da ciência, unindo saberes na educação ambiental. Petrópolis: **Vozes**, p. 47-70, 2002.

MOURÃO, L. Gaia natureza. **Revista brasileira de educação ambiental**. Brasília: Rede brasileira de Educação Ambiental 2004.

MUCELIN, N. I. S.; VILAS BOAS, M. A.; URIBE-OPAZO, M. A.; SECCO, D. **Variabilidade espacial de atributos hídricos do solo:** a inserção da engenharia agrícola em projetos nacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA, 2004, São Paulo.

NÉRICI, I. G. **Introdução à didática geral.** 16ª edição. São Paulo: Atlas, 1991.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abril, 2001.

OLIVEIRA, E. M. **O Que fazer Interdisciplinar.** In: A Educação Ambiental uma possível abordagem. Brasília, Edições IBAMA, 2000.

OLIVEIRA, M. D. S.; OLIVEIRA, B. D. S.; VILELA, M. C. D. S.; CASTRO, T. A. A. A importância da educação ambiental na escola e a reciclagem do lixo orgânico. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVAL**, v. 5, n. 7, p. 1-20, 2012.

PINHEIRO, J. I. **Proposta de Educação Ambiental e Estudos de Percepção Ambiental na Gestão do Recurso Hídrico.** Dissertação de Mestrado. Natal: UFRN, 2001.

QUINTAS, J.S. **Educação no processo de gestão ambiental:** uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 113-140.

REIGADA, C.; TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de Pesquisa-Ação. **Ciência & Educação**, Bauru, v.10, n.2, p.149-159, 2004.

REIGOTA, M. **O Que é Educação Ambiental.** 2ªed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RODRIGUES, G. S. S. C.; COLESANTI, M. T. M. Educação ambiental e as novas tecnologias de informação e comunicação. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v.20, n.1, p.51-66, 2008.

SANTOS, I. C. T. dos.; JÚNIOR, Á. L. **Metodologia da prolematização:** um novo desafio para a Educação Ambiental na escola. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 09/02/2015.

SATO, M. **Educação Ambiental.** São Carlos: Rima, 2002.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.317-322, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27/08/2013.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática.** 7ª ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

SEARA FILHO, G. Apontamentos de introdução à educação ambiental. **Revista Ambiental**, v.1, n.1, p.40-44, 1987.

SEGURA, D. S. B. **Educação ambiental na escola pública:** da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

SILVA, E.; BINELLI, A. Educação Ambiental: em defesa do futuro. **Pensamento & Realidade**, v.4, n.4, p.66-77, 1999.



SILVA, L. O.; COSTA, A. P. L.; ALMEIDA, E. A.; Educação ambiental: o despertar de uma proposta crítica para a formação do sujeito ecológico. **Holos**, v. 1, Ano 28, p. 110-123, 2012.

TAMAIO, I. Uma proposta de política pública: Parâmetros e Diretrizes para a Educação Ambiental no contexto das Mudanças Climáticas causadas pela ação humana. **MMA. Brasília: Ministério do Meio Ambiente**, p. 105, 2010.

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

TRIGUEIRO, A. **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VENDRUSCOLO, G.S.; CONFORTIN, A.C.; MANICA, K.; ARESI, D. Concepção e práticas de professores sobre Educação Ambiental em escolas Públicas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. V. 30, n.2, p. 49- 63, jul./dez. 2013.

CAPÍTULO 5

AVALIAÇÃO PERIMETRICA DOS LADOS DOMINANTES E NÃO-DOMINANTES EM ALUNOS PRATICANTES MODALIDADE CROSSFIT EM ACADEMIAS DE GUARAPUAVA/PR

Maykon Alexandre Nichelatti, Centro Universitário Guairacá, Colegiado de Educação Física
Marcos Roberto Brasil, Centro Universitário Guairacá, Colegiado de Educação Física, Associated Graduate Program in Physical Education, Universidade Estadual de Londrina (UEL)/Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro Oeste, Departamento de Educação Física
Vinicius Muller Reis Weber, Universidade Estadual do Centro Oeste, Departamento de Educação Física
Carlos Ricardo Maneck Malfatti, Universidade Estadual do Centro Oeste, Departamento de Educação Física
Vinicius de Oliveira, Associated Graduate Program in Physical Education, Universidade Estadual de Londrina (UEL)/Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Luiz Augusto da Silva, Centro Universitário Guairacá, Colegiado de Educação Física

RESUMO

O presente estudo buscou analisar as perimetrias dos lados dominantes e não dominantes em praticantes de crossfit. Nesse embasamento buscou verificar as assimetrias dos membros superiores e inferiores dos praticantes desses exercícios, tais se essas assimetrias seriam relevantes pela pratica de crossfit. Artigos relacionados ao tema relatavam que praticantes de exercícios físicos tendem a ter assimetrias relevantes ou essa serem amenizadas e até mesmo imperceptíveis, o que leva em conta para o desenvolvimento dessas acentuações assimétricas se dá por conta do tipo de exercício, tempo de pratica dos exercícios, postura correta na realização dos exercícios e dominância corporal. Esses parâmetros podem amenizar ou tornar mais evidente a assimetria corporal. Em nosso estudo relacionado ao crossfit identificou que através de tais exercícios essas assimetrias corporais ficam menos evidentes, iguais e até mesmo imperceptíveis, tais por serem exercícios que buscam trabalhar de maneira unilaterais e bilaterais todos os membros do corpo, através de exercícios variados e funcionais.

Palavras-chaves: Crossfit, Assimetrias musculares, Dominância corporal.

ABSTRACT

The present I am looking to analyze the perimetries of the dominant and non-dominant sides in crossfit practitioners. In this context, it sought to verify the asymmetries of the upper and lower limbs of the practitioners of these exercises, such as if these asymmetries would be relevant by the practice of crossfit. Articles related to the subject reported that practitioners of physical exercises tend to have relevant asymmetries or that they are softened and even imperceptible, what takes into account for the development of these asymmetric accentuations is given by the type of exercise, exercise time of the exercises, correct posture in the performance of exercises and body dominance. These parameters may soften or make more evident the body asymmetry. In our study related to crossfit identified that through such exercises these body asymmetries

are less obvious, equal and even imperceptible, because they are exercises that seek to work unilaterally and bilaterally all members of the body through varied and functional exercises.

Key-words: Crossfit, Muscular asymmetries, Body dominance.

INTRODUÇÃO

A modalidade de treinamento crossfit foi desenvolvida pelo treinador norte americano Greg Glassman, no ano de 2000. Ele um ex-atleta olímpico com experiências na modalidade de levantamento de peso e atletismo foi aperfeiçoando movimentos funcionais e de alta intensidade, a princípio para treinar oficiais da polícia nos Estados Unidos, e também das forças armadas norte-americanas. Esses exercícios consistem em ser um programa de condicionamento físico e treinamento de força com objetivo de ganhar qualidade de vida. (GLASSMAN, 2010).

Glassman desenvolveu um método de treinamento que contempla todos os aspectos necessários para desenvolver as atividades diárias com segurança e eficiência, sejam eles físicos ou psicológicos. Os aspectos físicos, pois treina o indivíduo para se desenvolver de forma global e equilibrada. Aspectos psicológicos, pois como não há uma rotina de treino, a cada dia trabalham-se habilidades e estímulos variados em alta intensidade, o praticante é convidado a se superar e conhecer seus limites diariamente, assim como na vida. (GLASSMAN, 2010).

Segundo Hodzovic, Hickey (2013) apud Araujo (2015). Crossfit é considerado um programa de condicionamento físico e treinamento de força que consiste por três tipos básicos de movimento: os cíclicos que seria corrida, remo, pular corda, os de levantamento de peso abrange levantamento de peso olímpico e levantamento de peso básico e movimentos de ginásticas, tais como, barras, flexões, argolas. Assim busca desenvolver todas as capacidades físicas do atleta, como a resistência cardiorrespiratória, resistência muscular, força, flexibilidade, potência, velocidade, coordenação, agilidade, equilíbrio e precisão. Por isso é considerado um exercício funcional que trabalha todas as partes do corpo.

O crossfit tem como princípio exercícios funcional que trabalhem todos os membros do corpo uma preparação completa, além de trabalhar o potencial e habilidade de cada atleta. Os exercícios de alta intensidade e curta duração do *WOD* (treino do dia) cumprem este papel de forçar o praticante a desempenhar o seu melhor. (GLASSMAN, 2010).

Contudo podemos destacar que o crossfit é determinado por movimentos funcionais de todo o corpo, estes sendo variados conforme o *Wod* do dia, variando assim o movimento de todos os membros. Por isso destaca-se como sendo um treinamento muito variado podendo ser



adaptado para todas as pessoas e também conforme o objetivo que se almeja. Cabe ressaltar ainda que tais movimentos devem ser feitos corretamente, para que não se tenha complicações com o próprio corpo, e sucessivamente tenha desenvolvimento dos membros dos lados dominantes e não dominantes (ARAUJO, 2015). Assim nesse embasamento para definir as proporções corporais dos lados, usa-se a perimetria. Perimetria é um instrumento de avaliação para medir os membros e partes do corpo, seguindo sempre o mesmo ponto de referências. (MENDES, 2008)

Segundo Guirro & Guirro (1996), dentre os vários métodos utilizados para avaliar possíveis alterações corporais, a avaliação da circunferência é o método mais simples e prático, porém as medidas podem não ser fidedignas caso padrões anatômicos não sejam observados. As medidas devem ser tomadas sempre do mesmo ponto de referência que a medida inicial.

Contudo pode-se observar que o crossfit é um treinamento de alta intensidade, que leva o praticante um empenho máximo em atingir seu objetivo de esforço físico e também psicológico durante o treinamento. Dessa forma o objetivo geral do presente estudo foi analisar as assimetrias de circunferências musculares em praticantes de crossfit da cidade de Guarapuava PR. Mais especificamente, objetivou-se contextualizar o início da modalidade de crossfit; identificar o número de assimetrias musculares nas circunferências nos segmentos braço, antebraço, coxa e panturrilha obtido entre o lado dominante e não-dominante apresentadas pelos praticantes de crossfit; comparar as circunferências musculares dos segmentos corporais entre os lados dominante e não-dominante.

METODOLOGIA

Teremos como base nesse artigo o método quantitativo para análise e coleta de dados. Entendemos que a pesquisa quantitativa se caracteriza pela coleta de informações e o tratamento das mesmas, por meio de técnicas estatísticas simples ou complexas, sempre em relação à quantidade de dados e respostas mensuráveis numericamente.

De acordo com o projeto, foi enviada uma carta de apresentação para o proprietário da academia de musculação, para que tenha sua permissão na realização da entrevista com os praticantes que tenham interesse e se encaixem na pesquisa. Logo em seguida, foi aplicado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A pesquisa contará com sigilo absoluto de nome das participantes assim que autorizada pelo TCLE. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética da UNICENTRO (COMEP) pelo parecer nº 2.850.084/2018.



Nessa linha teórica, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas aos praticantes de crossfit. Entretanto as questões fechadas, você oferece ao respondente algum tipo de resposta e ele deve optar por uma das que lhe foram apresentadas as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas.

Com relação aos sujeitos desta pesquisa trata-se de um grupo de 49 praticantes de crossfit com faixa etária entre 18 e 45 anos com média de tempo mínimo de 1 ano, nas academias de Guarapuava-PR. Buscaremos verificar como o crossfit pode estar relacionado com a simetria corporal dos lados dominantes e não dominantes. Participaram da pesquisa os alunos de crossfit que concordarem em assinar o termo de consentimento livre esclarecidos, os que estiverem dentro da faixa etária citada acima e quem treina a no mínimo 1 ano.

Dados como público alvo, média de idade, perímetria, circunferência, aplicação de questionário, análise e tabulação dos dados coletados no questionário, entre outras informações foram mensuradas; sempre procurando apontar numericamente ou estatisticamente aquilo que for possível dentro desta pesquisa. Portanto, foi aplicado questionário com perguntas fechadas, também foi feita a coleta das medidas de circunferências dos lados dominantes e não dominantes nos participantes.

Os critérios de exclusão são a faixa etária, o fato de não praticarem o tempo estipulado o crossfit, e/ou aqueles que se recusarem a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Esta escolha deve-se a experiência e ao convívio do pesquisador com vários atletas praticantes de crossfit.

Foi enviado uma carta de apresentação aos donos de academias que atuam com a modalidade crossfit, na carta pedindo permissão para fazer a pesquisa e esclarecendo os objetivos da mesma.

Logo em seguida foi aplicado o termo de consentimento livre e esclarecido para os sujeitos da pesquisa, contendo os objetivos e deixando bem claro quanto ao sigilo da mesma em relação aos pesquisados.

Tivemos como instrumentos de pesquisa a análise de perímetria e de circunferências corporais dos lados dominantes e não-dominantes. Os instrumentos de medida utilizados foram uma fita métrica com precisão de 1mm, para mensurar as circunferências musculares de braço, antebraço, coxa e panturrilha, nos lados dominante e não-dominante. Em sequência analisadas as medidas, para destacar qual a relevância da perímetria de ambos os lados, essas medidas também foram comparadas conforme o treino de cada participante, ou seja, os treinos foram

observados e conseqüentemente cada participante responderá um questionário, para que analise se complete entre medidas, treino, questionário.

A análise dos dados foi descritiva. O programa estatístico para tabular e analisar os dados quantitativamente foi o Microsoft Excel. Os dados foram apresentados como média e desvio padrão e técnicas como, por exemplo, a técnica de gráficos e tabelas para a demonstração dos resultados obtidos pela pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa aborda como sendo público alvo homens e mulheres, frequentadores de academias de crossift. Nessa linha tivemos uma participação de ambos os sexos onde podemos observar o crescimento gradativo das mulheres para com o crossfit.

Logo abaixo tem os gráficos expondo as análises dos participantes da pesquisa, em relação ao público alvo e, apresentamos os lados dominantes de cada grupo, entre lado esquerdo e lado direito. A Figura 1 mostra a idade percentual classificada dos participantes, separados em feminino e masculino, bem como o percentual geral.

Ao analisar os gráficos dos grupos feminino e masculino, verificamos que os gráficos são parecidos com uma pequena diferença. Na grande maioria dos dois grupos o lado dominante é o direito.

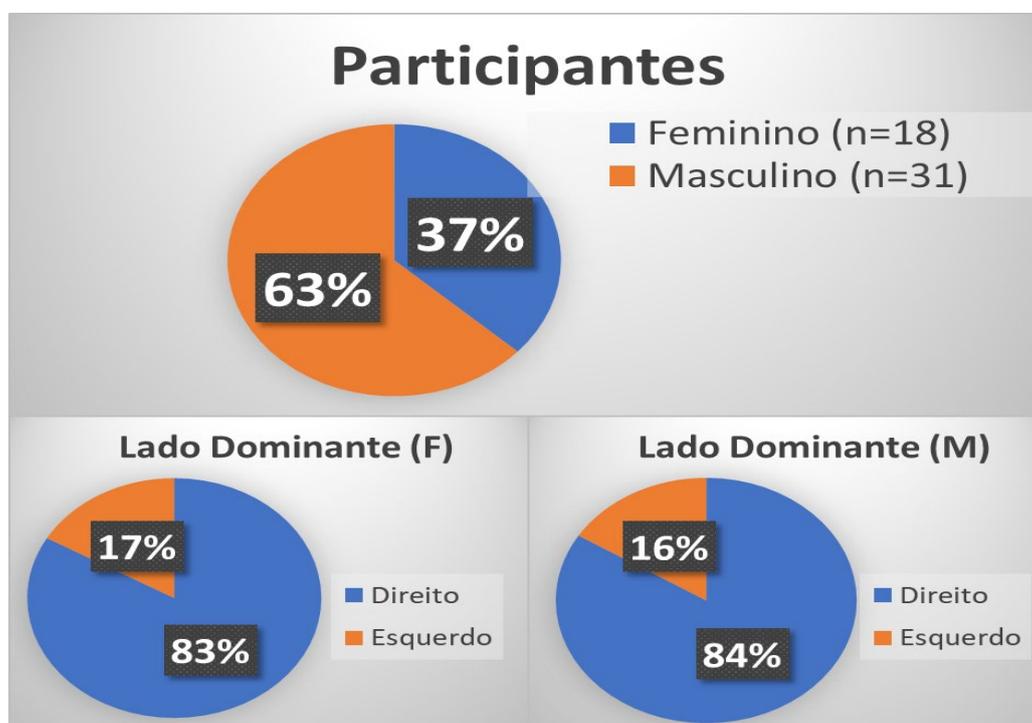


Figura 1: Representação dos Participantes da pesquisa e do Lado dominante para o feminino (n=18) e masculino (n=31).

A análise da idade dos participantes entre mulheres e homens, pode-se perceber que o público alvo feminino consiste em ser uma maior porcentagem com idades entre 25 a 30 anos, e uma pequena quantidade entre 41 a 45 anos em consideração aos homens uma margem bastante parecida entre as idades de 18 a 24 anos e 25 a 30 anos, e a minoria na idade de 41 a 45 anos. Portanto destaca como público frequentadores mais relevantes entre as idades de 18 a 24 anos e 25 a 30 anos.

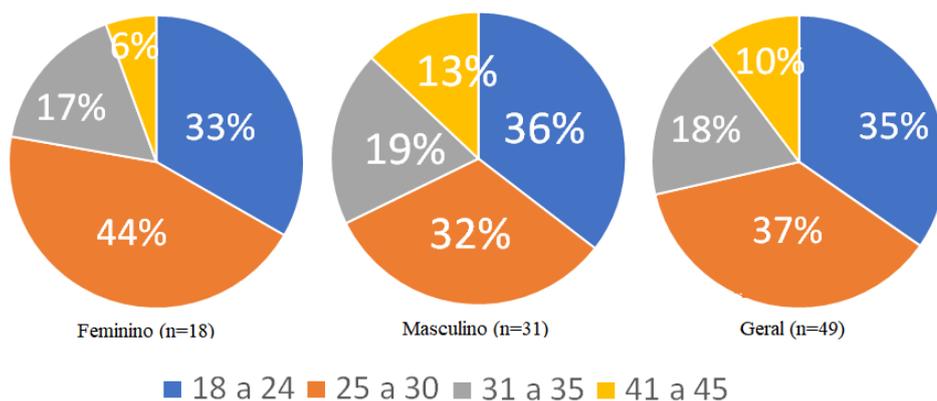


Figura 2. Idade percentual classificada dos participantes, separados em feminino (n=18) e masculino (n=31), bem como o percentual geral.

Em relação ao tempo de treinamento do crossfit, observamos na figura 3 que os participantes frequentam a maior parte há cerca de 2 anos, considerando que essa pratica de exercícios ainda é nova, está crescendo gradativamente, por isso o tempo de frequência.

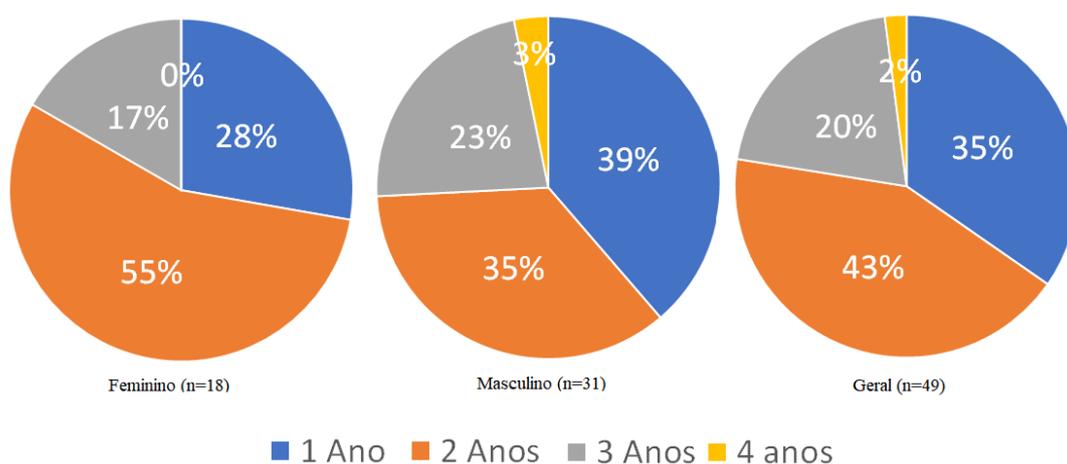


Figura 3: Tempo de experiência com o crossfit entre as mulheres.

A relação dos treinos complementares fora ao crossfit entre os participantes masculinos, femininos e em visão geral pode ser observado na figura 4. Em relação a treinos complementares feminino uma pequena parte frequenta. A mais proporção apenas realiza os

exercícios de crossfit. Considerando o público masculino esses frequentas treinos complementares, identificados que quase que a metade do público pesquisado.

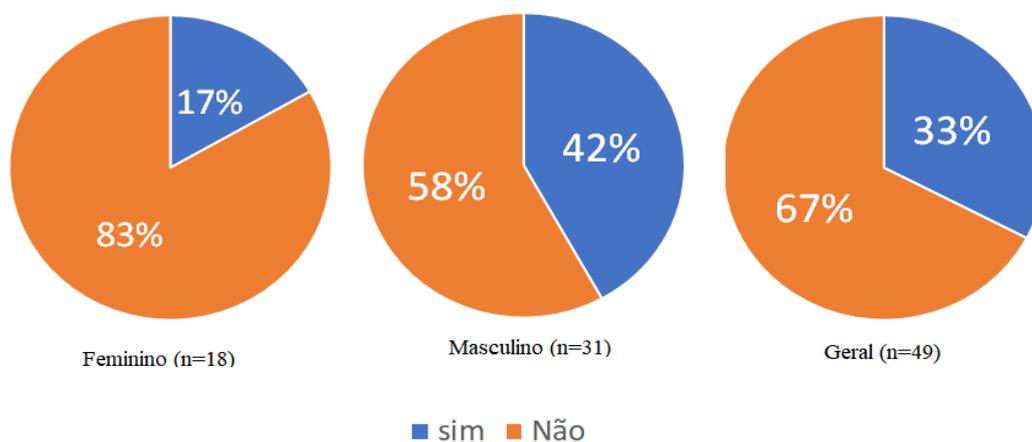


Figura 4: Treino complementar feminino, masculino e geral.

Em consequência ao total do público pesquisado uma porcentagem de apenas 33% relatam praticar treinos complementares tais como corrida, musculação, etc. A figura 5 demonstra a frequência semanal da prática dos exercícios de crossfit, teve medias parecidas na pratica de 4x, 5x e 6x semanais. Ainda relata um pequeno grupo frequentar diariamente e outro um pouco maior, mais precisamente 17% relata a pratica 3x semanais.

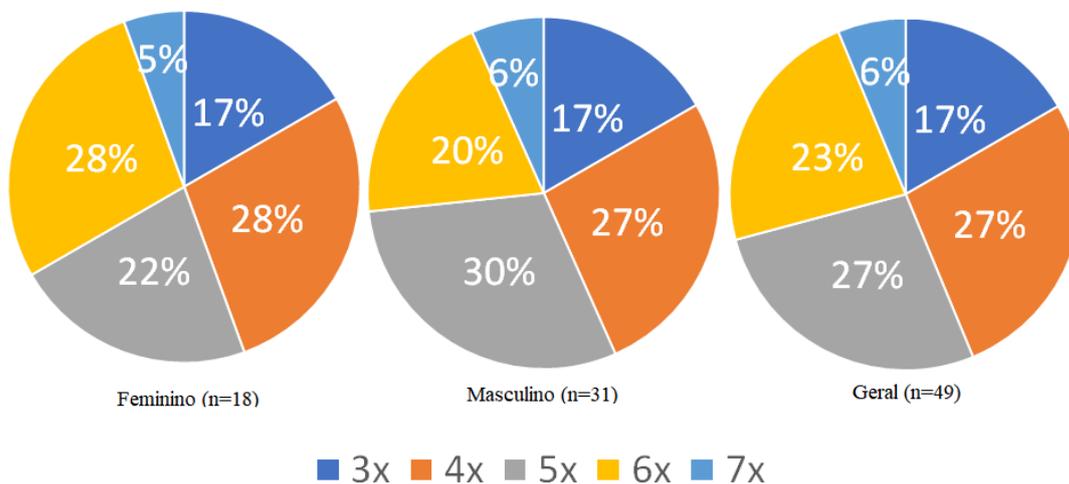


Figura 5: Frequência de Treino Semanal masculino, feminino e geral dos participantes.

O presente estudo buscou analisar e comparar as medidas referentes as circunferências dos lados dominantes e não dominantes dos membros superiores e inferiores dos participantes da pesquisa. Abaixo, a tabela 1 demonstra as medidas para comparação perimétrica dos membros. Os resultados obtidos destacam haver uma pequena desproporção assimétrica dos lados dominante e não dominante, sendo que na maioria o lado dominante é maior, sendo uma

pequena diferença entre 0,5 a 2,5 nos membros superiores, ou sendo estes até mesmo igual. Nos membros inferiores deu-se em torno 0,5 a 3,0 a diferença assimétrica dos membros e sendo alguns também iguais.

Tabela 1: Medidas dos membros superiores e inferiores Feminino (n=18), Masculino (n=31) e geral (n=49).

Perímetros	Feminino	Masculino	Total	p (IG)	p (EG)
Braço Direito	29,5 ± 1,8*	35,6 ± 2,6	33,4 ± 3,5	0,001	0,403
Braço Esquerdo	29,6 ± 1,7*	34,2 ± 3,5	32,5 ± 3,8	0,001	
Antebraço Direito	25,6 ± 1,7*	30,40 ± 2,0	28,6 ± 2,7	0,001	0,345
Antebraço Esquerdo	24,8 ± 1,3*	29,8 ± 1,8	28,0 ± 2,6	0,001	
Coxa Direita	58,2 ± 3,4	60,7 ± 2,4	59,8 ± 4,8	0,141	0,904
Coxa Esquerda	58,4 ± 3,1	60,8 ± 4,9	59,9 ± 4,3	0,125	
Panturrilha Direita	36,9 ± 2,4	39,3 ± 2,3	38,4 ± 2,47	0,111	0,712
Panturrilha Esquerda	37,2 ± 2,2	39,5 ± 2,4	38,6 ± 2,5	0,111	

Dados apresentados em média ± DP. Os valores com * descrevem diferença significativa entre os grupos (feminino x masculino) ($p < 0.05$; Test t-Student para amostras independentes). EG. (Entre Grupos).

Conforme Krishan (2011) apud Oliveira e colaboradores (2016), a assimetria pode ser prevalente em alguns segmentos corporais do que em outros, sendo mais pronunciadas nas extremidades superiores em relação aos inferiores. Além disso, o ser humano, normalmente, prioriza um lado do corpo nas ações motoras voluntárias que corrobora para o aumento das assimetrias. Estas alterações, também, estão relacionadas aos desequilíbrios musculares, sendo um significativo fator para o desenvolvimento de lesões.

Stephens, Lawson e Reiser (2005) apud Oliveira e colaboradores (2016), afirmam que é comum pensar que podem ocorrer assimetrias entre hemisfério do lado direito e esquerdo, devido ao ser humano utilizar um lado dominante, do que o lado não dominante. Nesse sentido no presente estudo, não foi encontrado diferença significativa no lado dominante e não dominante (lado direito e esquerdo) dos membros inferiores e superiores, devido ao baixo percentual de assimetria corporal.

De fato é natural o ser humano ter os lados do corpo assimétricos, porém através de exercícios físicos essas assimetrias tendem a diminuir, levando em consideração a pratica correta dos exercícios, e também levando em consideração a dominância corporal dos lados dominantes e não dominantes. Como destaca o autor Wesley, (2017) onde as assimétricas musculares podem ser imperceptíveis e amenizadas, consideramos que através do crossfit, as



assimetrias musculares consistem em ficar menos aparente e podendo até mesmo ser iguais os lados.

De acordo com os resultados do atual estudo, podemos perceber que há uma pequena diferença entre os lados dominantes e não dominantes, não sendo significativa e aparente. Portanto podemos considerar que segundo o autor Baldi (2012) apud Ferreira e Salgueirosa (2015). O crossfit apresenta um número maior de repetições, o que pode se justificar pelo fato do crossfit ter como objetivo forjar um condicionamento físico amplo, geral e inclusivo e por abranger na sua estrutura de treinamento movimentos ginásticos, de LPO (Levantamento de Peso Olímpico) e exercícios metabólicos como corda, corrida, remo e natação. Nesse caso, tais exercícios praticados corretamente no crossfit tendem a ajudar a minimizar as assimétricas musculares, ficando menos relevantes e até menos imperceptíveis.

Os exercícios praticados no crossfit sejam estes unilaterais e bilaterais visam trabalhar os membros igualmente, buscando o desempenho máximo dos praticantes, considerando a postura e movimentos dos exercícios, para que dessa forma tenha-se melhor rendimento e qualidade na execução. Como destaca Wesley, (2017) De uma maneira geral, podemos usar diversas estratégias para corrigir problemas de desenvolvimento anormal de determinados músculos de nosso corpo. Praticamente todos os músculos podem ser trabalhados de maneira unilateral ou bilateral (salvo algumas exceções). Neste sentido, é muito importante que o treino seja visto com um conceito de lateralidade.

Portanto, dessa maneira a grande maioria dos sujeitos da presente pesquisa apresentaram o mesmo desempenho dos membros inferiores e superiores, apenas em uma pequena parte houve uma desproporção dos lados dominantes e não dominantes, entre os membros do lado direito e esquerdo. É evidente observar um aumento considerável de praticantes de atividade de crossfit sejam estes homens e mulheres em busca deste tipo de prática com fins estéticos ou relacionados à aparência física, condicionamento físico e melhora na qualidade de vida sobretudo na população adulta e jovem.

Contudo as assimetrias musculares, com a pratica de exercícios de crossfit tendem a ser minimizadas e imperceptíveis, levando em considerações o tempo de frequência dos praticantes dos estudos, estes já praticavam os exercícios a mais de um ano, portanto consideramos que crossfit ajuda para com a assimetria porem com tempo suficiente para ver os resultados de estas serem amenizadas.

4. CONCLUSÃO

Com base nos resultados do presente estudo, pode-se concluir que o crossfit traz benefícios em relação a assimetria musculares dos lados dominantes e não dominantes, porém com isso ficou claro que o crossfit se diferencia nos quesitos de exercícios funcionais que trabalha resistência aeróbia, agilidade e equilíbrio dinâmico, força, uma vez que a modalidade envolve ao mesmo tempo diferentes atividades no seu treinamento.

Nessa perspectiva através de tais exercícios acreditamos ser esses fundamentais para a simetria muscular do presente estudo, também por ser exercícios multifuncionais que trabalha no *WOD* do dia várias membros do corpo. Portanto a prática não altera a perimetria corporal como é apresentado no presente estudo. Para futuras pesquisas recomenda-se incluir um número maior de praticantes comparando a dominância corporal de força dos lados dominantes e não dominantes, podendo incluir também os exercícios praticados nessa modalidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rafael Firpe; **LESÕES NO CROSSFIT: uma revisão narrativa**. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBDA8QJD3/tcc_final_rafael_firpe.pdf?sequence=1> acesso: 01/03/2018.

BASTOS, João Luiz Dornelles; DUQUIA, Rodrigo Pereira. **Um dos delineamentos mais empregados em epidemiologia: estudo transversal**. 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/2806-42422-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2806-42422-2-PB%20(1).pdf)> Acesso em 04/05/2018.

BORGES Junior, N. G.; Susana, C. D.; Jonathan, A. D.; Affonso, C. K. S.; Yoshimasa, S. J. **Estudo comparativo da força de prensão isométrica máxima em diferentes modalidades esportivas**. Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum. Vol. 11. Num. 3. p.292-298. 2009.

CROSSFIT. **O Guia de Treinamento Crossfit**. 2015. Disponível em: <http://library.crossfit.com/free/pdf/Level1_Training_Guide_Portuguese.pdf> Acesso em 01/03/2018.

FERNANDES FILHO, José. **A Prática da Avaliação Física**, 2ª ed, Rio de Janeiro, Ed. Shape, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3º Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLASSMAN, Greg. The crossfit training guide. **CrossFit Journal September**, p. 1-115, 2010. Disponível em < www.kamoncrossfit.com > acesso: 05/03/2018.

GREGUOL, Márcia; **Revisão Medidas e Avaliação em Educação Física e Esportes**. Tradução da 5ª Edição. Barueri SP, Ed. Manole, 2003. GUIRRO, E. E Guirro R. **Fisioterapia em Estética-Fundamentos, Recursos e Patologias**. 2ª Edição, editora, São Paulo, Ed. Manole, 1996.

LENZI, Sandro. **Assimetria Muscular: Saiba como prevenir e corrigir**. 2012. Disponível em: < <https://treinomestre.com.br/assimetria-muscular-saiba-como-prevenir-e-corrigir/>> acesso em 01/05/2018.

MENDES, Moiseis. **Perímetros**, 2010. Disponível em < <https://professormoiseis.files.wordpress.com/2008/05/aula-perimetria.pdf> > acesso: 05/03/2018.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8º Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

OKAMURA, Helio Toshikazu. **Crossfit e as lesões**. 2017. Disponível em <www.crossfitlondrina.com/crossfit-e-as-lesoes/> acesso: 08/03/2018

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Leonardo dos Santos; GOMES, Jarbas Rállison Domingos; SOUZA, Diglielmo Antonio Nogueira; MENDES, José Fernandes; CRISPINIANO, Elvis Costa; ANICETO, Rodrigo Ramalho. **Assimetrias de coxa não influenciam a força isométrica e dinâmica de mulheres adultas jovens**. 2016. Disponível em < www.iefex.com.br > acesso: 01/10/2018.

PAZ, Gabriel Andrade; MAIA, Marianna de Freitas; SANTIAGO, Felipe Luis dos Santos; LIMA, Vicente Pinheiro. **Preensão manual entre membro dominante e não dominante em atletas de alto rendimento de judô**. 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetPreensaoManualEntreMembroDominanteENaoDominanteEmA-4923503%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetPreensaoManualEntreMembroDominanteENaoDominanteEmA-4923503%20(1).pdf)> acesso: 05/03/2018.

PROVANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani César. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TEIXEIRA, L.A. **Controle Motor**. São Paulo: Manole. 2006.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3 ed. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

WESLEY, Ricardo. **Como usar a musculação para corrigir suas assimetrias**. 2017. Disponível em: <<https://www.elhombre.com.br/saiba-como-corrigir-assimetrias>> acesso: 13/05/2018.

CAPÍTULO 6

ATUAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

Elisete Martinelli Mariano
Leandro Tafuri
Bianca Raquel Garcia Pereira

RESUMO

O presente trabalho tem como foco conhecer e analisar a atuação do profissional de Pedagogia no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), em específico sua atuação e importância no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no CRAS Morro Alto, localizado na cidade de Guarapuava/PR. O objetivo é analisar e refletir sobre a função do pedagogo nos espaços não formais de educação especificamente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. A pesquisa está estruturada em três capítulos que pretende levar o leitor a uma reflexão sobre a Educação em ambientes não formais. Neste estudo utilizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, com abordagem de estudo de caso e, como instrumento utilizamos coleta de dados, onde as informações são extraídas diretamente da realidade do meu objeto de estudo. Tal estudo partiu do seguinte problema: de que forma a atuação do pedagogo, especificamente no Serviço de Convivência e Fortalecimento De Vínculos contribui para auxiliar crianças e adolescentes em risco social? Portanto buscaremos com o mesmo explicar a educação não formal, que como todo espaço educacional, já sofreu muitas transformações e modificações, oferecendo a todos uma nova maneira de criar e interagir em suas relações sociais.

Palavras-chave: Pedagogia; Educação não formal; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

ABSTRACT

The present work focuses on knowing and analyzing the performance of the Pedagogy professional in the Reference Center for Social Assistance (CRAS), specifically its performance and importance in the Service of Coexistence and Strengthening of Links in CRAS Morro Alto, located in the city of Guarapuava / PR. The objective is to analyze and reflect on the role of the pedagogue in the non-formal spaces of education specifically in the Service of Coexistence and Strengthening of Links. The research is structured in three chapters that intends to take the reader to a reflection on Education in non-formal environments. In this study we used a qualitative research, with a case study approach and, as an instrument, we used data collection, where the information is extracted directly from the reality of my object of study. This study started with the following problem: how does the pedagogical activity, specifically in the Service of Coexistence and Strengthening of Links contribute to help children and adolescents at social risk? Therefore, we will seek to explain non-formal education, which, like all educational spaces, has undergone many transformations and modifications, offering everyone a new way of creating and interacting in their social relations.

Key Words: Pedagogy; Non-formal education; Service of Coexistence and Strengthening of Links.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposta conhecer e analisar a atuação do profissional da Pedagogia no Centro de Referência da Assistência e Desenvolvimento Social (CRAS), e especifico sua atuação e importância no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no CRAS Morro Alto, localizado na cidade de Guarapuava/PR. O serviço é referenciado e oferecido pela Secretaria de Assistência Social através dos CRAS, sendo um ambiente não formal de educação, que é no momento nosso objeto de estudo.

O tema proposto foi escolhido após minha experiência com esta realidade em estágio, trabalhando no CRAS Volante 1. O nome “Volante 1” se dá por ser uma equipe multidisciplinar e que atende alguns dos distritos de Guarapuava, onde, pela demanda de usuários ser muito grande, é necessário atendimento no local e nestes locais além dos atendimentos burocráticos acontecem os grupos de atendimento as crianças e idosos que é chamado legalmente de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, sendo que para este serviço são determinadas diferentes faixas etárias para o atendimento. No local também acontece o PAIF (Programa de Atendimento Integral a família), que visa atender os pais, mães, responsáveis das crianças que estão participando do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

A pedagogia é uma ciência que abraça vários campos do conhecimento, assumindo um papel muito mais amplo em nossa sociedade, além dos muros da escola.

E o papel do pedagogo também tem sido percebido pelas políticas assistenciais, como responsável e capacitado para transformar a situação de miséria, tanto intelectual quanto econômica, política e social do povo, promovendo acesso à sociedade daqueles que são vistos como os excluídos.

Como problemática deste estudo temos a seguinte pergunta: De que forma a atuação do pedagogo, especificamente no Serviço de Convivência e Fortalecimento De Vínculos contribui para auxiliar crianças e adolescentes em risco social?

Nesse sentido, o presente estudo, pretende realizar uma análise histórico da educação não formal e o papel do pedagogo nestes espaços. Alicerçado nos estudos de autores como: Trilla (2008), Libâneo (2010), Gohn (2005, 2006 e 2014), Brandão (1981), Brasil (2009), entre outros.

O objetivo é analisar e refletir sobre a função do pedagogo nos espaços não formais de educação especificamente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

A pesquisa está estruturada em três capítulos que pretende levar o leitor a uma reflexão sobre a Educação em ambientes não formal.

No primeiro capítulo pretende diferenciar os espaços formais, informais e não formais da educação, no segundo capítulo identificar e analisar as atribuições do pedagogo em um espaço não formal de educação, especificamente no Centro de Referência de Assistência Social e o terceiro capítulo sendo a discussão e resultados.

Tal projeto foi desenvolvido com abordagem qualitativa que de acordo com Lüdke

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LUDKE, 1986, p. 1-2)

A abordagem será estudo de caso e como instrumento será utilizado coleta de dados, onde as informações são extraídas diretamente da realidade do meu objeto de estudo. Para Severino (2007, p. 121) o Estudo de Caso se concentra em um caso particular, que deve ser representativo, para poder “fundamentar uma generalização em situações análogas, autorizando inferências.”.

Portanto buscaremos com o mesmo explicar a educação não formal, que como todo espaço educacional, já sofreu muitas transformações e modificações, oferecendo a todos uma nova maneira de criar e interagir em suas relações sociais. Atualmente não se aprende ou ensina apenas dentro da sala de aula, a educação também se dá em outros lugares seja ele, em casa, no convívio com familiares, na igreja, nos projetos e oficinas.

1. DISCUSSÃO E RESULTADOS

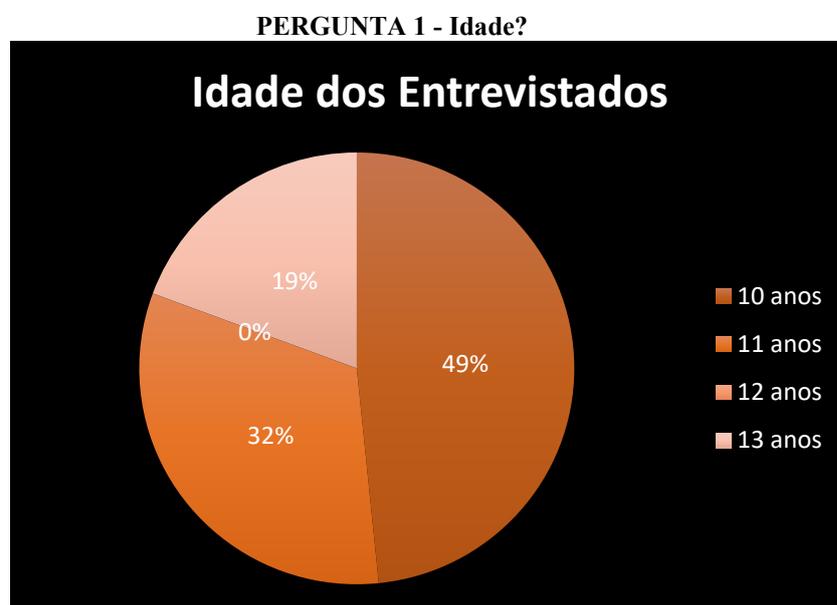
A coleta de dados para o presente capítulo foi realizada em um Centro de Referência da Assistência Social localizado na cidade de Guarapuava, tendo a finalidade de identificar como se dá a atuação do Pedagogo no local e também analisar o comportamento dos adolescentes participantes do serviço, percebendo a interação e participação deles, motivos por quais foram inseridos ou decidiram participar, importância de sua participação no dia a dia, etc.

Os adolescentes entrevistados serão diferenciados por letras, sendo, Adolescente A, Adolescente B, Adolescente C, também a Pedagoga entrevistada será “P1”. Os adolescentes foram inicialmente observados, com o objetivo de conhecer a estrutura, profissionais atuantes,

atividades desenvolvidas, convívio dos usuários participantes do serviço, idade, etc. Após essa observação, sete adolescentes foram escolhidos aleatoriamente e convidados a participar da entrevista, juntamente o convite foi feito a Pedagoga do local, e esta compôs parte importante da pesquisa.

Os adolescentes entrevistados são participantes do Serviço de Convivência no CRAS Morro Alto e também da extensão do mesmo, ou seja, pelo fato do CRAS estar localizado em um território onde possui grandes demandas para serem atendidas, há dois grupos, um localizado no próprio bairro Morro Alto e o outro é extensão, localizado no bairro 2000. Foram entrevistados sete adolescentes com idades entre 10 e 13 anos

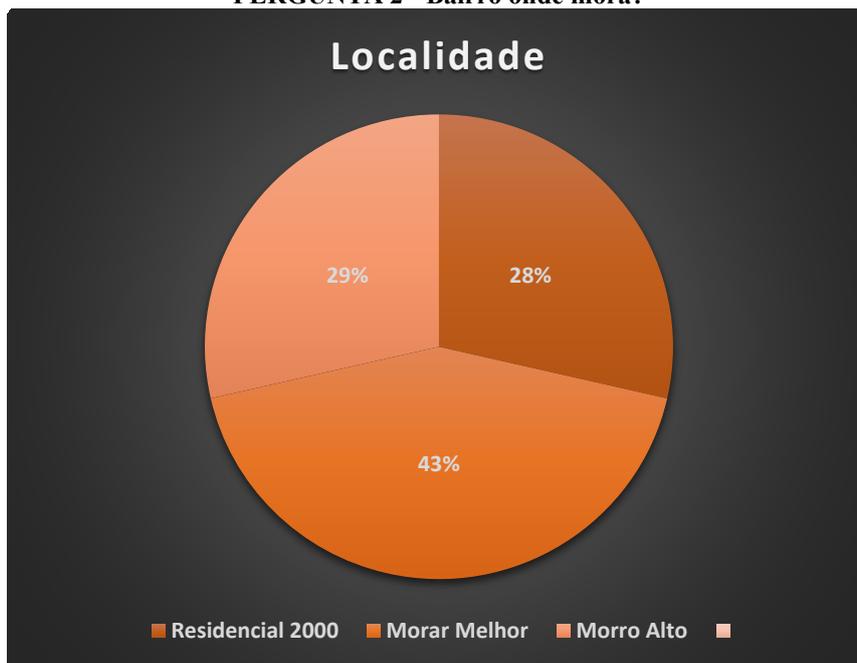
Entrevista aos Adolescentes: (Adolescente A,B,C,D,E,F e G)



Para o primeiro questionamento, verificamos que os adolescentes atendidos pelo Centro de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos, pertencem a uma faixa etária entre 10 a 13 anos, seguindo a Tipificação 2014.

Pude perceber durante a observação que as crianças e adolescentes atendidos gostam de estar no SCFV, gostam das atividades e estão felizes com o atendimento. Porém destacamos aqui, que as crianças e adolescentes percebem o SCFV como um ambiente escolar, ou seja, formal, uma extensão da escola

PERGUNTA 2 - Bairro onde mora?



Todos os adolescentes são moradores da região do Bairro Morro Alto, em Guarapuava-Pr. Região muito vulnerável. Como afirma Morimitsu (2012),

O NH 2000 foi construído com finalidade social, visando suprir parte da demanda do déficit habitacional em Guarapuava, especialmente da classe social de mais baixa renda. Para ter acesso à terra e à moradia naquele local, de forma legal, as famílias de baixa renda precisavam fazer parte de um cadastro elaborado pelo setor de Habitação da prefeitura municipal. Uma vez inseridas nesse cadastro de famílias de baixa renda, estas poderiam ser selecionadas, levando em consideração alguns critérios, como, por exemplo, o número de filhos, renda familiar, famílias chefiadas por mulheres, dentre outros. Entretanto, esta não foi a única forma de ocupação do NH 2000. (MORIMITSU,2012, p.132)

Ainda sobre o Loteamento Morar Melhor verifica-se segundo Morimitsu (2012) que:

Ainda, por meio do programa Morar Melhor, várias outras famílias passaram a residir no NH 2000 a partir do ano de 2006. Estas também eram famílias de baixa renda que foram selecionadas por meio da Secretaria de Promoção Social para serem contempladas com uma moradia. O investimento foi realizado a fundo perdido, o que permitiu que os contemplados pagassem uma taxa mínima anual, correspondente ao IPTU. O convênio entre os governos Federal e Municipal, para a realização desse programa foi assinado ainda no ano de 2000, mas só se concretizou em 2006, quando foram construídas cem (100) unidades habitacionais. (MORIMITSU,2012, p.134)

Então podemos observar que é um local onde o serviço deve estar, conforme a Tipificação(2014), que tem o objetivo de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade social.

PERGUNTA 3 - Você sabe o que é o SCFV?

Adolescente A: Não. Sempre queria saber, mas nunca perguntei.

Adolescente B: Não. Eu já tinha ouvido falar.

Adolescente C: *É uma associação juntada ao CRAS?*

Adolescente D: *Hum, não.*

Adolescente E: *Não.*

Adolescente F: *Sim. É aonde que a gente vem pra se divertir, pra fazer atividade de educação física e pra artes e mais também.*

Adolescente G: *Não sei.*

Percebemos nesta pergunta que por se tratar de adolescentes, que já deveriam ter o entendimento sobre o contexto em que estão inseridos. A totalidade das respostas foi negativa, ou seja, os próprios usuários não percebem o objetivo que os traz ao SCFV. O que nos leva a entender que há uma falha no acolhimento destes adolescentes, onde os profissionais deveriam explicar para os responsáveis e aos próprios adolescentes quais os objetivos deste serviço.

Ressaltamos aqui que o universo de trabalho que esta equipe multidisciplinar tem, isso leva há uma sobre carga de trabalho que não acaba por provocar essa falha e também o próprio desconhecimento dos objetivos sociais da serviço e a confusão comum entre formal e não formal

PERGUNTA 4 - Quando você sai de casa você fala que está indo onde?

Adolescente A: *No projeto.*

Adolescente B: *Falo que eu vou no projeto.*

Adolescente C: *No CRAS.*

Adolescente D: *Eu falo que to indo no projeto e no CRAS, os dois.*

Adolescente E: *No CRAS.*

Adolescente F: *CRAS mesmo.*

Adolescente G: *No projeto.*

Na questão número 4, a grande maioria mostrou que para se referir ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos em casa, para os amigos na rua, ou na escola eles utilizam o termo “projeto”, pois quem participava a alguns anos atrás do SCFV só escutava este termo, sendo que a princípio todo trabalho com criança e adolescente era relacionado ao PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) com o objetivo de trabalhar com crianças e adolescentes expostas ao trabalho infantil e também com intuito de prevenção como manda a

Tipificação, 2014. Assim o PETI ficou conhecido pelos usuários como o projeto e por isso muitos ainda se referem ao SCFV como sendo o projeto. Sendo assim, como projeto eles entendem ser o local onde eles desenvolvem atividades lúdicas e educativas no contra turno da escola.

PERGUNTA 5 -Como chegou até o SCFV (iniciativa própria ou busca ativa)?

Adolescente A: *Meu amigo me convidou, o Alisson, e ele não vem mais aqui. Ele tá indo jogar bola num parque da escola.*

Adolescente B: *Com a minha vó me matriculando, que uma vizinha matriculo a filha dela e ela contou pra minha vó.*

Adolescente C: *Eu tinha um amigo que ele vinha e um dia eu fui na casa dele, dai ele tava saindo e disse: vamo comigo ai eu vim e comecei a participar.*

Adolescente D: *Uma amiga me falou, foi a Eloisa.*

Adolescente E: *Eu quando entrei aqui, tinha sete anos, que o meu primo me chamou, ele vinha aqui dai foi la em casa e chamou eu e meu irmão.*

Adolescente F: *Foi quando a minha colega falou que aqui era bem legal, que assistia filme, que brincava, que se divertia, dai eu 'pensei né, eu vou pra aula cedo dai depois eu fico ajudando a minha mãe quando eu chego da aula, dai quando eu ajudo eu quero ir nesse Serviço de Convivência, pra mim te o que fazer, mas quando eu vim aqui não tinha vaga dai depois que umas profe de antigamente saíram dai abriu vaga dai deu pra mim entrar.*

Adolescente G: *Eu só ouvi o João falando dai eu pedi pra minha mãe por eu.*

Nas respostas da pergunta número 4, percebe-se que a inserção destes adolescentes no SCFV foi a partir de iniciativa própria, nenhum dos entrevistados foi a partir de busca ativa, ou seja, quando a equipe do CRAS sabe de alguma criança ou adolescente em situação de vulnerabilidade social ou até mesmo saem no bairro para fazer esta “busca ativa” e acabam por iniciativa inserindo o indivíduo no serviço, a partir da vulnerabilidade, sendo a busca ativa uma ação importantíssima e indispensável não só do SCFV, mas de todos os serviços oferecidos pela assistência

TRABALHO SOCIAL ESSENCIAL AO SERVIÇO: Acolhida; estudo social; visita domiciliar; orientação e encaminhamentos; grupos de famílias; acompanhamento familiar; atividades comunitárias; campanhas socioeducativas; informação, comunicação e defesa de direitos; promoção ao acesso à documentação pessoal; mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio; desenvolvimento do convívio familiar e comunitário; mobilização para a cidadania; conhecimento do território; cadastramento socioeconômico; elaboração de relatórios e/ou prontuários; notificação

da ocorrência de situações de vulnerabilidade e risco social; busca ativa. (TIPIFICAÇÃO, 2014, p. 13)

Além disso, podemos perceber que, há uma grande falta de articulação entre a escola e equipes do CRAS em inserir mais crianças e adolescentes, sendo que sem dúvida muitas que ainda não participam, precisariam deste serviço. Falta formações em de rede para capacitar professores do ensino formal e equipes dos CRAS tanto para os professores conhecerem o serviço e suas atribuições e contribuições, quanto para deixar escola e CRAS mais interligados e assim, podendo ser muito útil na troca de informações sobre crianças e adolescentes que necessitam do serviço, por diversos motivos que a escola já conhece.

PERGUNTA 6 - Desde quando você participa do SCFV?

Adolescente A: *2014, já fiquei de manhã e de tarde*

Adolescente B: *Desde 2000 e, acho que 2014, antes eu vinha de manhã e de tarde.*

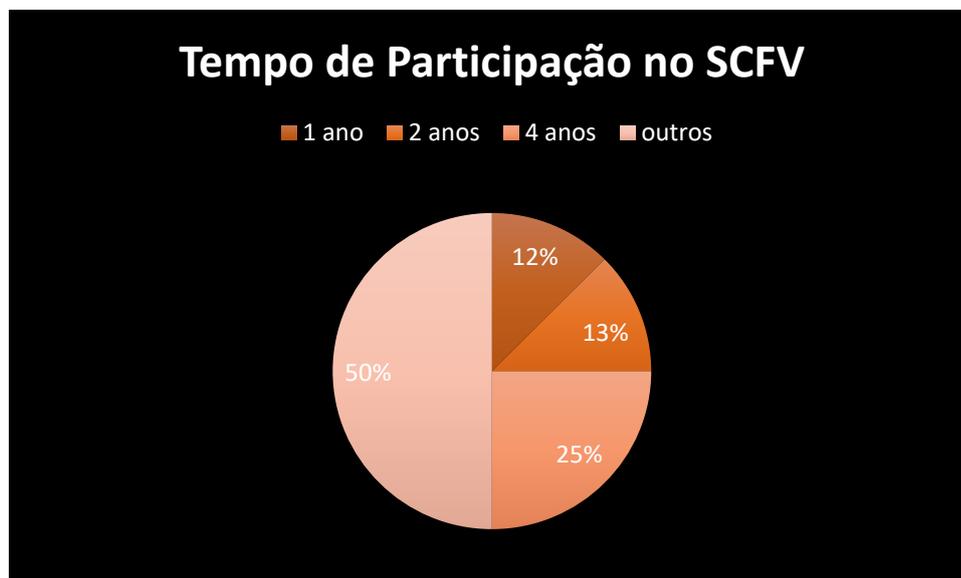
Adolescente C: *A mais de um ano já, porque antes eu não morava aqui.*

Adolescente D: *Uns 2 anos.*

Adolescente E: *Eu sempre participei desde pequena.*

Adolescente F: *Participo acho que desde de julho ,acho.*

Adolescente G: *Não lembro, mas eu sempre vim aqui.*



A partir das respostas das crianças nesta questão, percebemos que elas se sentem muito bem no SCFV, se identificam de alguma forma com quem atende elas e com quem participa com elas nas atividades, sendo que elas se sentem acolhidas e seguras, a ponto de chamar outros

amigos para participarem juntos, sendo isso, um item essencial no SCFV que é a Segurança de Convívio Familiar e Comunitário citada na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais

Vivenciar experiências que contribuam para o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; - Vivenciar experiências que possibilitem meios e oportunidades de conhecer o território e (re) significá-lo, de acordo com seus recursos e potencialidades; - Ter acesso a serviços, conforme demandas e necessidades. (TIPIFICAÇÃO, 2014, p. 22)

PERGUNTA 7- Você conhece quem faz parte da equipe do CRAS? E como você vê essa equipe?

Adolescente A: *A professora Jéssica, a professora Ana, (...) esqueci o nome dela agora (a Pedagoga). Tem as tias que limpam aqui.*

Adolescente B: *As professora, a tia que limpa, o motorista.*

Adolescente C: *É uma equipe muito legal, aham, tipo é divertida, eu venho bastante, eu gosto de vim porque é uma equipe bem legal sabe, eu gosto muito dessa equipe do CRAS sabe. Eu conheço as tias, a professora, dai tem a Pedagoga lá também, conhecia a Lucia também, e conheço a tia ali que fica no, atendendo, mas não a loira a outra, ela é minha vizinha.*

Adolescente D: *Conheço, eles são muito legal. Eu conheço a pedagoga, a professora que ta ali Ana, tem uma outra professora que vinha ano passado também, a professora Bernadete, que ela não ta aqui, ela ta de férias e aquela que esta ali que fica no CRAS do 2000.*

Adolescente E: *Conheço as tia, as professoras e ali do lugar da frente (atendimento), e a Pedagoga.*

Adolescente F: *Conheço aqui as profe que ficam com nós, dai tem meus colega também, tem bastante, umas 14 criança.*

Adolescente G: *A professora Jéssica e a Ana e a outra professora, aquela que está ali junto, que vem as vezes aqui.*

Nesta questão, percebemos que a relação é superficial, pois os entrevistados não sabem os nomes dos profissionais, e lembro aqui que eles frequentam o SCFV quatro vez na semana e sempre com os mesmos profissioanis. Então as resposta deveriam ser mais assertivas.

PERGUNTA 8- Você conhece a Pedagoga do CRAS? De que forma acontece a participação dela nas atividades/ eventos do SCFV no CRAS?

Adolescente A: *Sim. Ela às vezes ela vem aqui às vezes não, dai nois fizemos um triciclo aqui e dai ela fez também. Ela fica falando pra nois não joga papel no chão, pega o papel que jogou*

no chão e levar no lixo, cuida na hora do lanche pra não derrubar o copo de suco do outro. Quando não tinha professora ainda ela tava aqui, dai ela tava falando de tipo assim, pra ser, pra, pra ficar bem, ela veio ali dentro e disse pra não fazer aquilo, não brigar. Dai teve na quarta que ela trouxe joguinho pra nois joga.

Adolescente B: *Conheço. Ela vem quase todo dia aqui, ela ajuda a fazer os trabalho, ela é legal.*

Adolescente C: *Conheço. É aquela de cabelo curtinho que estava ali. Nas atividades? A ela conversa bastante com a gente, ela é bem conselheira. Eu antes brigava com todo mundo, era chato, ela me deu umas bronca.*

Adolescente D: *Eu não sei o nome dela. “Ichi”, calma, ela tem cabelo curtinho né?! Todo mundo conhece ela mas eu esqueço (risos). Ela cuida da gente quando alguém não, por exemplo quando a professora vai no banheiro ela fica com a gente, ela no começo ela fica com a gente também até que a professora não chega. Ela arruma as coisas pra gente brincar, quando por exemplo ela arruma as coisas pra quando tem filme a gente assistir lá no 2000. É isso.*

Adolescente E: *Sim. Ela ajuda, faz um monte de coisa.*

Adolescente F: *Sei. Ela vem mais ou menos aqui, porque acho que ela tem que cuidar la do outro CRAS.*

Adolescente G: *Não. Eu pensava que ela era professora também, esqueci que ela era Pedagoga. Mas quando ela vem aqui ela ajuda nois fazer as coisas que nos fazemos aqui, tipo a bicicletinha.*

O reconhecimento da pedagoga é quase que unanime entre todos, mesmo alguns dizendo não saber o nome, quanto a função dela no SCFV observamos que eles a identificam como a professora que faz atividades, briga, dá conselhos, mas a função de organização do serviço, busca ativa, trabalho em rede e demais atividades que deveriam ser desempenhada pela pedagoga não acontecem, que já justificamos aqui, pela sobrecarga de trabalho a ela designada.

PERGUNTA 9 - Você acha que a Pedagoga é importante aqui?

Adolescente A: *É. Ela cuida de nós.*

Adolescente B: *É importante, pra ajudar nois, a fazer as brincadeira.*

Adolescente C: *Sim. Bem importante ela. Tipo antes quando não vinha aqui, tipo um monte de gente brigava, tudo e não acontecia nada, ficavam brigando sabe, agora que ela vem ai as brigas diminuíram, todo mundo ta mais calmo, ta bem melhor de fazer atividade.*

Adolescente D: *É ela é uma Pedagoga né. Ela tem que cuidar das coisas aqui, de tudo.*

Adolescente E: *Aham. Pra ajudar os professores, pra ajudar os alunos também, ajuda nos fazer as tarefa, tem vez que ela brinca com nois as vezes quando ela não ta muito ocupada.*

Adolescente F: *Sim. É, ela vem chama a gente pra brincar la fora junto com ela e ela conta as coisa pra gente, tudo o que a gente pergunta. Só as coisa que não é pra nossa idade que ela não fala (risos).*

Adolescente G: *Não. Não é uma de óculos. Ela é importante. Ela vem aqui e fala sobre bullying pra nois, já esqueci um pouco do que ela disse (risos)*

Para os adolescentes tanto no CRAS do Morro Alto quanto na extensão localizada no Residencial 2000, a pedagoga é alguém presente no dia a dia das atividades deles e sempre ativa, participando, colaborando, brincando e contribuindo no decorrer das atividades e principalmente mediando situações que ocorrem no SCFV entre os adolescentes. A presença de um pedagogo no CRAS, especificamente atuando no SCFV é muito importante, podemos perceber pelas resostas que a pedagoga se esforça para realizar da melhor maneira seu trabalho.

PERGUNTA 10- Você considera importante participar das atividades do SCFV, considera importante para seu dia a dia?

Adolescente A: *É (risos) Porque eu tenho mais liberdade pa brincar, pa diverti, e se eu não venho aqui dai eu brinco sozinho dai. Aqui eles falam que tem que respeitar igual lá na escola com os professor e lá na casa precisa respeitar também. Eu conheci umas pessoas nova, mas que já tavam estudando na minha escola, mas eu não conversava.*

Adolescente B: *É importante pra aprender mais, lá na casa eu cuida da minha mãe, respeitar*

Adolescente C: *É bem importante, porque tipo a minha mãe ela sai sabe, pra trabalhar e eu fico sozinho em casa e eu vindo pro CRAS eu já não to sozinho. Dai é bem legal de vim também porque se não fosse assim eu ia ficar só em casa e aqui é legal que a gente faz exercício também, essas coisa é bom também pra saúde né. Aqui a gente aprende sobre companheirismo, é bem legal.*

Adolescente D: *É porque a gente aprende as coisas. Eles ensinam bastante coisa, ensinam que não pode bater, não pode xingar, não pode empurrar. Esses dias nos saimo entregar uns panfleto na rua sobre o dia das crianças, que criança não trabalha.*

Adolescente E: *Eu gosto do CRAS porque quando tem tarefa eles ajudam nois, aconselha, tem vez que ela da tarefa pra levar pra casa, como as coisas que nos fazemo aqui. A professora deu um jogo pra nos levar pra casa, tipo do que as pessoa pode tocar no corpo da gente e do que não pode. Joguei la na casa com a minha mãe.*

Adolescente F: *É sim. Porque a gente aprende mais, quando a gente volta pra casa já volta aprendendo mais, que já sabe as coisa, que a minha mãe, se a minha mãe for perguntar alguma coisa, eu vou saber responder ela.*

Adolescente G: *É bom, que dai eu não fico sozinho em casa, dai aqui eu brinco com os outros.*

Com o questionamento feito para os adolescentes na questão 10, podemos repensar em todos os objetivos que o CRAS busca atingir oferecendo o SCFV as comunidades, percebendo que alguns relatam a realidade de ficarem sozinhas em casa, pela família estar toda trabalhando, logo imaginamos todos os tipos de riscos que estes podem estar correndo, e a partir daí, vemos o quanto esses adolescentes estão satisfeitos em participar do SCFV, para não ficarem sozinhas em casa, não ficar brincando sozinhas na rua ou não ficarem só assistindo TV em casa. Voltamos aqui a lembrar da importância que tem a interação e envolvimento com o meio a partir de diversas atividades no âmbito informal e no caso das atividades do SCFV a educação não formal.

Chegamos, portanto ao conceito que adotamos para educação não formal. É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/ instituições, atividades, meios e formas variadas[...]. (GOHN, 2014, p. 40)

PERGUNTA 11 -Descreva as atividades que você faz no SCFV. As que mais gosta e a importância em sua rotina.

Adolescente A: *Nós tamo fazendo triciclo, tamo tocando violão com o professor Alisson, esses dia nos teve guerra de bexiga com a profe de educação física e na segunda eu não venho. A professora Ana já falou da Lei da Lei da Maria da Penha, que a Pedagoga já falou também com nois, falaram um monte dela (Maria da Penha). Tem também das criança, que criança não pode trabalha*

Adolescente B: *Nós tamo fazendo uma bicicleta, e as professora cortaram uma roda de papelão mais duas rodinha e colaram uma encima da outra, pegaram o fio pra nos enrolar. Tem aula de artes, violão, educação física, tem dia só da brincadeira também.*

Adolescente C: *Tipo tem o violão que eu amo muito, tem a educação física que eu também gosto muito e tem, as vezes depois da aula de violão a gente fica aqui brincando fazendo as atividades com a professora, é divertido, é bem legal também. E é bom que a gente vai aprendendo. A professora fala bastante sobre a educação, que é uma coisa muito importante, não é, que a gente aprende. Tipo aqui a gente não pode falar palavrão igual lá em casa.*

Adolescente D: *O que eu faço aqui? Eu faço bastante coisa, pinto, brinco, bastante coisa, faço educação física, violão, quer dizer não faço mais violão, porque não gosto muito.*

Adolescente E: *Sempre chego dai as professora conversam com nos, dai nos fazemos a atividade, todo dia diferente, tem o lanche e depois brincamos, descansamos um pouco dai já ta na hora de ir embora.*

Adolescente F: *É artes, tem educação física, tem aquele de psicologia, que ajuda a gente a pensar e, ai esqueci como que era o nome, era uma mulher que vinha aqui falar com nois. Tem aquele de segurar assim, aquele que segura a bolinha e o litro fica ali, o betes, eu gosto desse muito.*

Adolescente G: *É nois fazemo artes, artesanato, educação física e violão. Dai segunda nós só brincamo e desenhamo. Venho tudo dia, segunda, terça, quarta e quinta, dai sexta não tem.*

Na presente questão os adolescentes descrevem atividades que desenvolvem no dia a dia no SCFV, além das atividades planejadas pelas estagiárias que acompanham os grupos, também acontecem as oficinas de esporte e violão, oficinas estas que acabam chamando muito atenção das crianças e que proporciona algo que a maioria dos que participam não teriam acesso de outra forma, como por exemplo a oficina de violão. Lembramos que toda e qualquer atividade desenvolvida no SCFV tem objetivos explícitos, sendo que nada pode ser feito de forma solta ou desvinculada do objetivo geral do trabalho do CRAS a partir do SCFV.

Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social. (TIPIFICAÇÃO, 2014, p. 16)

Assim as atividades devem ser voltadas totalmente para o sujeito, colaborando para construção de sua autonomia, sua identidade, construir o sentimento e entendimento de pertença a sua comunidade, contudo sem deixar de proporcionar conhecimentos novos e amplos, conhecimento de novas culturas, lugares e experiências produtivas para a vida, ou seja, buscar no decorrer das atividades que a criança e/ou adolescente se conheçam, se reconheçam importantes e capazes de fazer a diferença seja onde for. Todas as atividades devem ser pensadas a partir da demanda de cada local, cada realidade, crianças e adolescentes pedem socorro muitas vezes de formas agressivas ou até silenciosas de mais, cabe a equipe do SCFV estar atenta a esses gritos de socorro.

[...] A voz ou vozes, que entoam ou ecoam de seus participantes são carregadas de emoções, pensamentos, desejos, etc. São falas que estiveram caladas e passaram a se expressar por algum motivo impulsionador (carência socioeconômica, direito individual ou coletivo usurpado ou negado, projeto de mudança, demanda não atendida. (GOHN, 2006, p.106)

Portanto as atividades do SCFV estão explicitas na Tipificação (2014)

[...]desenvolver atividades de convivência, estabelecimento e fortalecimento de vínculos e socialização centradas na brincadeira, com foco na garantia das seguranças de acolhida e convívio familiar e comunitário, por meio de experiências lúdicas, acesso a brinquedos favorecedores do desenvolvimento e da sociabilidade e momentos de brincadeiras fortalecedoras do convívio com familiares. TIPIFICAÇÃO, 2014, p. 16)

Entrevista com a Pedagoga (P1)

1. A Pedagoga tem conhecimento da Lei 017/2011?

A sim, a lei que organiza e reconhece o trabalho do Pedagogo dentro da Assistência. Isso, essa lei na verdade ela não explica o trabalho do Pedagogo, ela vem numa resolução falando que é obrigatório o psicólogo e o assistente social, daí vem trazer, elencar inúmeros cargos de ensino superior que pode estar dando suporte técnico, dentre eles o Pedagogo, mas não especifica e não explica o que é a função do Pedagogo, o que ele deve fazer, ele só cita o nome do Pedagogo.

Aqui percebemos que a Pedagoga tem o conhecimento legal, porém a lei não auxilia muito em suas atividades pedagógicas, qual sua função real, como trabalhar, a quem dirigir suas ações, o que priorizar, entre outros. Inicialmente com a resposta para a presente questão, podemos identificar uma das falhas para que haja um reconhecimento maior da atuação do pedagogo nos espaços de educação não formal, sendo que, a Lei 017/2011 não especifica nada sobre o trabalho deste dentro do CRAS, ou seja, na verdade não há a verdadeira organização desta atuação no espaço não formal sendo regulamentado por lei.

2. Há formação/ capacitação para assumir a função?

Não. Tem a nível de Assistência Social, essas capacitações que a gente tem, em relação a REDE, assim os serviços da assistência no geral, mas para o serviço do Pedagogo, não, você tem que ir descobrindo aos poucos e tomando espaço aos poucos, para descobrir o que é o trabalho do Pedagogo, mas você tem capacitação sim, na Assistência Social, mas não só direcionado a função do Pedagogo, mas principalmente as prevenções. Eu fiz quando eu entrei em 2012, foi quase 2 meses na Guairacá, que foi pra explicar toda a Assistência Social, o que era Proteção Básica, mas foi muito boa, mas não específico também ao que o Pedagogo faz, tipo eles deduzem que quando a gente entra, já deve saber, mas não, não tem nada que ampare. Pra você ter uma ideia o meu concurso eu fiz da educação e tinha vaga de dentro da educação tinha para CRAS, para ver como foi misturado, e as professoras que estavam lá, não sabiam o que a professora ou a Pedagoga fazia dentro do CRAS. Então tinha quatro ou cinco vagas na época e eu já assumi e já fiquei dentro da Assistência porque eu sabia, porque eu tenho colegas, né, colegas intimas que eram assistentes sociais, então eu era a única que tinha noção mais ou menos do que era CRAS. E eu trabalhava de manhã para o PSS (Processo Seletivo Simplificado) no 2000, então tinha acabado de pedir pra Cibele e a Dani que eram responsável, falar sobre direitos, na época, para dar uma capacitação para os professores, então eu já sabia mais ainda, quando eu passei eu ainda trabalhei meio período pelo Estado e meio na Secretaria, eu já sabia o que era CRAS e CREAS, mas acho que 2001 e 2002 ninguém sabia. Então assim, capacitação para Pedagogo específico assim não, mas da Assistência tem sim e eu acho que são muito boas. Tem as vezes por exemplo uma capacitação para o Bolsa Família, eu dificilmente vou trabalhar no Bolsa Família, mas eu tenho que saber, até para um usuário que chega pedir uma informação. E a Família Paranaense, eu não vou trabalhar com o grupo Família Paranaense e nem preencher as fichas, mas já fui em inúmeras porque você tem que saber, tem que estar ali, tem que estar ali no dia a dia, pra não ficar deslocada.

O primeiro desafio do trabalho do pedagogo nos espaços não formais começa pela falta de formação, hoje no curso de licenciatura em pedagogia os espaços não formais já estão sendo mais evidenciados, mas a princípio não se possuía nem o conhecimento de que poderia o pedagogo atuar em um espaço que não fosse o escolar.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1).

Então deveria ser planejamento da Secretaria de Assistência, descrever a função, promover discussões e capacitações, para melhorar a atuação dos profissionais e consequentemente melhorar o atendimento do Serviço, pois durante a resposta a pedagoga reflete a necessidade de que aconteça essas melhorias, sendo que a falta destas causam muitas vezes o fracasso ou o sucesso parcial dos objetivos que os serviços oferecidos pelo CRAS possuem.

3. Qual a função do Pedagogo dentro do CRAS?

A função do Pedagogo eu acho que é ao mesmo tempo é multi, mas ao mesmo tempo você tem que se achar, você tem que saber um pouco de tudo, né, eu sou técnica de referência dos Serviço de Convivência, então essa que é a função do Pedagogo, tanto mulher, idoso, principalmente criança e adolescente. Quando não tem Pedagogo, ai é o Psicólogo, mas o Psicólogo tem aquela parte da escuta mais qualificada, mais separada, não que eu não faça também, que as vezes eu tenho que chegar e fazer, mas no geral é essa minha função mesmo.

Há na fala da pedagoga uma certa falta de especificidade na sua função dentro do CRAS, é claro que a função é e deve ser sempre desenvolvida multidisciplinarmente, mas nesse caso podemos perceber que ainda há muito a superar em relação as funções desempenhadas pelo pedagogo neste espaço de educação.

Um dos grandes desafios da educação não-formal tem sido defini-la, caracterizando-a pelo que ela é. Usualmente ela é definida pela negatividade -pelo que ela não é. Para chegar ao conceito que construímos, vamos demarcar os sentidos e significados que lhe tem sido atribuído, e as polêmicas que têm gerado. A posição mais usual é que a contrapõe a educação não-formal à educação formal/ educação escolar. (GOHN, 2014, p. 39-40)

4. Como é formada a equipe do CRAS Morro Alto?

É 2 Assistentes Sociais, a Coordenadora que também é Assistente Social, ela não desempenha e nem é concursada com essa função, mas tem a formação. 1 Psicóloga e 1 Pedagoga. Essa é a equipe técnica, que é de nível superior, formados. Porque dai a equipe em si a equipe geral do CRAS é todos dai, as atendedoras, as educadoras que são as estagiarias pelo PSS, as da limpeza, os motoristas, as cadastro único,

que são as cadastradoras, entra também os oficinairos de esporte e violão que são contratados por licitação para a assistência.

Uma boa equipe em qualquer local de trabalho é indispensável, quando se trabalha com várias opiniões, ideias, conhecimentos e aprendizagens diferentes, as ações fluem e caminham para atividades com grande êxito em suas realizações.

A equipe de referência do CRAS é interdisciplinar e os perfis devem convergir de forma a favorecer o desenvolvimento das funções do CRAS. O trabalho social com famílias depende de um investimento e uma predisposição de profissionais de diferentes áreas a trabalharem coletivamente, com objetivo comum de apoiar e contribuir para a superação das situações de vulnerabilidade e fortalecer as potencialidades das famílias usuárias dos serviços ofertados no CRAS. (BRASIL, 2009, p.62)

5. Qual a maior dificuldade encontrada por você no CRAS?

Então, quando eu assumi o concurso eu fiquei no CRAS do Xarquinho e aqui eu vi essa diferença, porque lá era tudo dividido, tudo adaptado, banheiros adaptados, salas separadas, porque olha o barulho que é aqui. Então essa é uma diferença grande, porque o local de trabalho, você passa o dia todo no local de trabalho, você tem aquela estrutura física, muda parede é nós que mudamos, principalmente falando de Serviço de Convivência, mas o CRAS em si tudo precisa, mas lá no 2000 foi nós que arrumamos tudo, as paredes foi nós que pintamos de verdinho, era marrom, tiramos mesa, tiramos parede, então a estrutura, a falta dessa estrutura física, a falta de investimento nas estrutura física dos CRAS é a maior dificuldade. E essa rotatividade de profissional, porque uma hora você está aqui, de repente já está em outro lugar e principalmente não ter concurso específico para Serviço de Convivência, que eu acho que seria muito bom, tanto entrar educadores sociais, não sei a nomenclatura que vão fazer ne, se vai ser educadores, professores, orientadores sociais ou pedagogos sociais.

A estrutura física do local onde acontece o SCFV normalmente é o principal desafio encontrado equipe, assim como relata a pedagoga. O local não é próprio da Secretaria de Assistência e isso causa muito mais dificuldade nas reformas e melhorias nesses locais, precarizando muitas vezes o atendimento ao público. Além disso a pedagoga cita a grande rotatividade de profissionais, principalmente estagiários que trabalham no SCFV, dificilmente um CRAS possui educadores fixos contratados e por isso quando os estagiários saem, o SCFV fica somente com a pedagoga até chegarem mais estagiários, sem contar que muitas vezes acaba

sendo estagiários de áreas que não encontram muita facilidade em trabalhar com crianças e adolescentes, por isso acaba dificultando mais ainda o desenvolvimento do trabalho.

6. O que você melhoraria em sua rotina?

Eu acho que eu já melhorei bastante, porque no CRAS do Xarquinho por ter só dois assistentes sociais e não ter psicólogo, eu fazia de tudo um pouco, eu me envolvia em muito mais coisa, aqui quando eu vim eu priorizei, até porque a Cleoris estava entrando e a gente conseguiu separar bem certinho, então eu vejo que melhorei na minha rotina. Os horários eu faço um dia aqui e outro dia no 2000, na quarta-feira faço visita e conselho tutelar, quinta-feira eu vou para 2000 que é mais gente, tem o PAIF e Serviço de Convivência e sexta-feira tem o planejamento. Então pela experiência eu mudei a minha rotina, aqui eu centrei meu trabalho, as vezes a tarde eu já consigo pensar em algo para falar com as meninas, algo pra trabalhar com as crianças na próxima semana. Aqui como tem a psicóloga nós trabalhamos muito mais em parceria e no Xarquinho nunca teve isso. Estou mais organizada agora, consigo dar mais atenção para as meninas, elas me passam as coisas e eu já consigo pensar e me organizar. Não sei agora, é uma autoanálise pensar no que posso melhorar, sempre tem algo em que podemos melhorar, não sei, talvez melhorar a questão da minha carga horária, porque meu concurso é só de quatro horas, de manhã eu sou autorizada pelo secretário a fazer hora extra. Já tentei a dobra, mas a educação não autorizou.

Percebemos o grande esforço que a pedagoga faz para realizar seus objetivos dentro de sua rotina de trabalho, mas que por conta do desafio de trabalhar com uma equipe limitada, principalmente pela rotatividade de estagiários e pensando no local de atendimento, que abrange uma grande área, deveria ser uma equipe maior e até mesmo com mais estagiários para contribuir no SCFV, ou educadores fixos.

7. Você como Pedagoga de um CRAS possui várias atribuições, dentre essas, qual atribuição você deixa como prioridade?

Dou prioridade para atender a demanda que vem do Conselho Tutelar e a demanda que vem das escolas como prevenção e de alguns que voltam do formando cidadão, que voltam da média complexidade, e eles vem para o Serviço de Convivência. Acho que a prioridade é o Serviço de Convivência mesmo, tem que ser.

Ao responder a questão feita, a pedagoga coloca que a prioridade dela é realmente mais voltada para o SCFV, na inclusão de crianças e adolescentes que chegam a partir do conselho tutelar e até mesmo dos que voltam do formando cidadão, esclarecendo que esses, são adolescentes e até crianças que por algum motivo estão em risco e/ou vulnerabilidade, com direitos já violados, sendo que esses precisam de grande atenção. Assim percebemos o quanto fica fragmentado o trabalho da pedagoga, sendo que ela carrega muitas responsabilidades e acaba por não dar conta de tudo isso, talvez até deixando o verdadeiro objetivo que seria trabalhar diretamente e continuamente com todos os sujeitos participantes do SCFV.

8. Nível de proximidade do Pedagogo com as crianças/ adolescentes participantes do SCFV?

Eu sou totalmente indiferente, se me chamarem de professora ou pedagoga, ou só pelo nome. Minha proximidade com eles é boa, conheço todos, cada um com suas particularidades. Aqui eu organizei para que todos que chegassem para entrar no Serviço de Convivência, devem passar por mim primeiro, assim eu já converso com os responsáveis das crianças ou do adolescente, ai eu já tenho a conversa com o responsáveis sobre as regras, sobre o que é o CRAS, o que é o Serviço de Convivência, explicar que todos precisam fazer o cadastro único para frequentar o Serviço de Convivência.

No decorrer das entrevistas, mesmo no momento da conversa com os adolescentes já havia observado o quanto as crianças realmente possuem uma boa proximidade com a pedagoga e principalmente se sentem seguros ao se referir a ela. O vínculo entre os participantes do SCFV e toda a equipe, inclusive com a pedagoga é visível, pois é feito de maneira que realmente integra de uma forma ou outra o indivíduo e toda sua família, possibilitando a aproximação com a realidade diária do sujeito, principalmente no meio familiar. Sendo isso, algo relevante e muito importante para que toda e qualquer atividade desenvolvida esteja visando a realidade do adolescente e também lhe possibilitando transformações e realizações em diversos aspectos.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa que foi realizada com o objetivo principal de destacar e investigar a atuação do pedagogo no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, observamos que a atuação da pedagoga é desarticulada dos objetivos e funções que ela deveria atender, ou seja, percebemos que a sobrecarga de trabalho é que provoca essa desarticulação, visto que sua



principal atuação deveria ser a função de resgatar esses sujeitos, usuários do CRAS, das situações de vulnerabilidade e riscos sociais.

Destacamos a importância do Centro de Referência de Assistência Social e de imediato já respondemos a problemática que foi colocada ao início da pesquisa, que nos propomos a responder a seguinte pergunta: de que forma a atuação do pedagogo, especificamente no Serviço de Convivência e Fortalecimento De Vínculos contribui para auxiliar crianças e adolescentes em risco social? Ao final da pesquisa constatamos o quanto é preciso evoluir na caracterização e atuação do trabalho do pedagogo em um espaço não formal de educação como no CRAS, constatando isso principalmente a partir das entrevistas realizadas, mas acima de tudo pudemos perceber também que a presença e atuação do pedagogo neste espaço é essencial na busca pelo fortalecimento de vínculos familiares e sociais, buscando o empoderamento e autonomia dos cidadãos que são atendidos nessa instituição mostrando aos mesmos que assim como possuem deveres, eles também possuem direitos, de forma a quebrar com o ciclo de violação desses direitos e garantir a integridade de seus usuários, auxiliando assim crianças e adolescentes que se encontram em diversas formas de vulnerabilidades sociais.

Ainda, conforme estudos realizados e pelas investigações feitas para esta pesquisa verificasse que até o momento ainda não há nenhuma legislação específica que regulamente a atuação do Pedagogo nos CRAS. Porém, algumas situações começam a surgir em favorecimento ao reconhecimento desse profissional na área social, como se observa pela Resolução 017/2011 que legitima e reconhece o Pedagogo no SUAS. Por se tratar de uma política pública relativamente nova é necessário um tempo para que ela se concretize e funcione com eficiência, sendo necessário que as funções do pedagogo nos espaços não formais, mais especificamente no CRAS, sejam corretamente explicitadas

Conforme a política pública de Assistência Social, a sua principal função é a prevenção, a proteção, a inserção e a promoção social desenvolvida em interface e de forma transversal com as demais políticas, buscando por um fim ao caráter imediatista, clientelista, pontual e assistencialista, que a marcam tradicionalmente, e colocar em prática uma forma articulada, participativa, profissional, planejada e de qualidade.

Assim destacamos que é urgente que se repense a forma de gerir os municípios e as políticas públicas, pois não é possível que sistemas individualizados sejam constituídos quando estão atendendo aos mesmos usuários, as redes precisam estar interligadas, realizando serviços com a colaboração de todos. Afinal, toda e qualquer política deve ser discutida em sua

totalidade, interdisciplinarmente, voltadas ao enfrentamento das diversas vertentes da questão social, sendo que, uma equipe completa conseguiria trabalhar de forma apropriada e conseguindo fazer a articulação com as outras redes para um melhor desenvolvimento de seu trabalho, garantindo assim a seus usuários um trabalho de qualidade e eficiência prestados pela equipe de referência, fazendo, se também necessário o olhar da gestão pública para que as pessoas que dela necessitam sejam atendidas.

Por fim relembramos aqui as intencionalidades que envolvem todo o âmbito da educação não formal, sendo que ao desenvolver e por em prática um trabalho como o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, temos que ter claro que cada atitude, cada atividade, cada olhar ao adolescente atendido pode gerar grande transformação tanto no sujeito quanto na sua participação na sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Sociologia da Educação Não Escolar**. Porto, Afrontamento: 2001.
- BIESDORF, R. O Papel da Educação Formal e Informal: Educação Na Escola e Na Sociedade. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí- UFG**. v. 1. n. 10, 2011)
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2005. 45ª reimpr. da 1. Ed. De 1981.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006. Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf .
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.
- BRASIL. **Orientações Técnicas**: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Brasília-DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: Contribuições para a Evolução de um Conceito**. In: SILVA, R. et al. (Org.). **Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 236-259.
- CECCIM, Ricardo Burg; FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento pedagógico educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança**. 1999.

CENPEC (2003). **Múltiplos lugares para aprender. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária** – Cenpec SP: Cenpec/Fundação Itaú Social/Unicef.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, **Tipificação Nacional**, 2014.

FARIA, E. SOUZA, V. Sobre o Conceito de Identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011: 35-42)

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 3. ed - São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71)

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos**. Investigar em Educação- IIª Série, Número 1, 2014

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034

<http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/documentos/livro%20Tipificaca%20Nacional%20-%2020.05.14%20%28ultimas%20atualizacoes%29.pdf>. Acesso em: 20/06/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, R.A. A integralidade na prática (ou sobre a prática da integralidade) Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(5): 1411-1416, set-out, 2004)

MATURANA, H. 1999. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte, Ed. UGMG, p.98).

MEIRELES, Tatiane de F. W. **Revista Múltiplas Leituras: O desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal**, v. 4, 2, 2011.

NOB-RH Anotada e Comentada – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

ONU, **Declaração de Salamanca**. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

QUIRINO, R. **Saberes do Pedagogo para a Prática Educativa nas Organizações Empresariais**. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação



Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2005. p. 71. Disponível em:
<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/366/381>

TRILLA, Jaume. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**/ Jaume Trilla, Elie Ghanem; Valéria Amorim Arantes, (org.). São Paulo: Summus, 2008. (Coleção pontos e contrapontos)

UNICEF, **Declaração Mundial de Educação Para Todos**. 1990. Disponível em:
https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.

CAPÍTULO 7

DIFICULDADES NO APRENDIZADO DA MATEMÁTICA DOS JOVENS E ADULTOS DO SEGUNDO SEGMENTO FUNDAMENTAL FASE II

Alexandro Junior Alves Da Luz
Dirlei Cherni da Cruz Ilivinski

RESUMO

Através do desenvolvimento deste trabalho cujo tema é: “Dificuldades no aprendizado da Matemática dos Jovens e Adultos do Segundo Segmento- Fundamental Fase II, objetivou-se abordar, de forma direta, como ocorre o processo ensino-aprendizagem na disciplina de Matemática nessa modalidade de Ensino, apontando as principais dificuldades apresentadas pelos discentes e docentes. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica com base nos autores: Otaíza Romanelli (1991), Vanilda Pereira Paiva (1973), Maria Clara Di Pierro *et al* (2001), Márcia Friedrich *et al* (2010) e em alguns documentos desenvolvidos através do avanço da EJA no decorrer dos anos. Realizou-se, também, pesquisa de campo qualitativa envolvendo educadores da referida disciplina atuantes ou que já atuaram nessa modalidade de Ensino e estudantes que frequentam o CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos do Município de Laranjeiras do Sul. Para obtenção de dados, foram aplicados questionários semiestruturados com perguntas de natureza objetiva (múltipla escolha), sobre o tema. As informações obtidas a partir desse levantamento apontam dados reais referente a diversos problemas presentes na Educação de Jovens e Adultos voltados ao aprendizado da Matemática.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino aprendizagem; Matemática.

ABSTRACT

Through the development of this work which theme is: "Difficulties in learning mathematics of Youth and Adult people of Second Segment - Fundamental Phase II aimed to address, either directly, as in the teaching-learning process in Mathematics Teaching in this way, pointing out the main difficulties presented by students and teachers. For this bibliographical research based on the authors: OTAIZA Romanelli (1991), Vanilda Pereira Paiva (1973), Maria Clara Di Pierro *et al* (2001), Marcia Friedrich *et al* (2010) and in some documents developed by advancing EJA over the years. It carried out also a qualitative field research involving the discipline of educators who working or who have worked in this type of education and students who attend CEEBJA - State Center for Basic Education for Youth and Adults in Laranjeiras do Sul's County to obtain data, semi-structured questionnaires were applied to questions of objective nature (multiple choice) on the theme. The information obtained from this survey indicate actual data regarding the various problems present in the Youth and Adult turned to the learning of mathematics.

Keywords: Youth and Adults; Teaching learning; Mathematics.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como enfoque principal a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, o conjunto de processos de aprendizagens, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social as considera adultos, desenvolvendo suas capacidades, potencialidades, enriquecendo seus conhecimentos, melhorando suas competências técnicas, profissionais ou as orientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade.

A educação de jovens e adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existente em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhece os enfoques teóricos baseados na prática. (Declaração de Hamburgo. p.19, 1999)

São muitos os problemas do ensino de jovens e adultos, principalmente na disciplina de Matemática, como a ênfase exagerada dada a memorização de fatos, símbolos, nomes, equações, teorias e modelos que ficam parecendo não ter quaisquer relações entre si. Neste caso, parece não haver vínculo entre o conhecimento Matemático e a vida cotidiana do aluno, além disso, os estudantes quase nunca tem a oportunidade de vivenciar situações de investigações, o que lhes impossibilita aprender como se processa as informações do conhecimento matemático. Talvez o maior problema, derivado de todos os outros, seja a dogmatização do conteúdo curricular.

O conhecimento matemático, neste caso, é mostrado como algo absoluto, fora do espaço e do tempo, sem contradições e sem questões a desafiar o alcance de suas teorias.

A escola passa a visão de que a Matemática só é acessível aos cérebros mais privilegiados: para dominá-la o estudante precisa ser um gênio.

Esses problemas se agravam entre jovens e adultos do ensino noturno que apresentam índices baixíssimos de produtividade: a evasão, somada às reprovações e a necessidade do trabalho.

Sabendo, portanto que o mercado de trabalho está em constante modificação, e com isso, cada vez mais exigindo dos trabalhadores suas qualificações, agilidade, atitudes, competências e bom relacionamento social, vemos que o cenário dos jovens e adultos é preocupante, pois os mesmos não apresentam um trabalho fixo. Quando os mesmos vão em busca de um emprego acabam por se deparar com as exigências impostas por empresas que em sua grande maioria é a escolaridade.



Mediante essa exigência vemos que a cada dia as salas de Educação de Jovens e Adultos estão recebendo novos integrantes, a fim de concluírem seus estudos e buscarem sua colocação no mundo do trabalho.

Vale assim ressaltar que os conteúdos da Educação de Jovens e Adultos são os mesmos, mas com encaminhamentos metodológicos diferenciados, considerando as especificidades dos seus educandos. Isso se deve ao fato de que o público adulto possui uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos pelos educandos em outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes.

Desta forma propõe-se pesquisar sobre dificuldades no aprendizado da Matemática dos Jovens e Adultos do segundo segmento Fundamental Fase II, para analisar quais as principais dificuldades no processo ensino/aprendizagem dos educandos da EJA na disciplina de matemática e quais mecanismos devem ser utilizados para que haja uma aprendizagem significativa.

Por meio dessa indagação queremos com esse estudo apresentar onde estão as dificuldades que os alunos da EJA encontram no processo ensino/aprendizagem e tecer algumas considerações que facilitem esse processo.

Os objetivos específicos que norteiam a pesquisa são:

Apresentar o que os documentos normativos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Da Educação de Jovens e Adultos (DCE/EJA), Cadernos Temáticos, entre outros, relatam sobre a importância da EJA no enfoque da Matemática para um processo de aprendizagem significativo.

- Realizar revisão de literatura referente à metodologia utilizada na EJA para o ensino da Matemática, refletindo sobre a formação do educador, tendo como finalidade, problematizar o processo de ensino/aprendizagem no contexto da sociedade contemporânea.
- Analisar dados obtidos através da aplicação de questionários e tecer algumas considerações que facilitem o aprendizado dos alunos da EJA

O estudo foi organizado da seguinte forma:

Trajetória da EJA no Brasil: denota de acontecimentos em diferentes períodos da história brasileira, desde as primeiras civilizações e formas de educação até o surgimento de centros especializados no ensino da população Jovem e Adulta brasileira. Para tanto seguem considerações e apontamentos realizados pelos principais autores: Otaíza Romanelli (1991),

Vanilda Pereira Paiva (1973), Maria Clara Di Pierro *et al* (2001), Márcia Friedrich *et al* (2010) e alguns documentos desenvolvidos através do avanço da EJA no decorrer dos anos.

Na sequência são elencadas as principais dificuldades no processo ensino/aprendizagem na disciplina de Matemática, dentre essas dificuldades podemos destacar:

- Qualificação Profissional.
- Retorno aos estudos após longos períodos afastados da escola.
- O difícil acesso à escola e as longas jornadas de trabalho.
- Idade dos profissionais atuantes na Educação de Jovens e Adultos.
- Materiais Didáticos e Metodologia utilizada na Educação de Jovens e Adultos.
- A Matemática como vilã na Educação de Jovens e Adultos.

Posterior a esses dados, segue a metodologia, na qual se caracteriza por pesquisa qualitativa, tendo como parâmetro a pesquisa bibliográfica e aplicações de questionários aos educandos e educadores do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos.

3- METODOLOGIAS:

3.1- MÉTODO:

De acordo com Marina de Andrade Marconi & Eva Maria Lakatos (1991), pode-se de maneira geral definir método como instrumento do conhecimento que propicia aos pesquisadores, em qualquer área de atuação, a orientação geral que facilita o planejamento de uma pesquisa, a formulação de hipóteses, a coordenação de investigação, a realização das experiências e a interpretação das experiências e resultados.

Augusto Nivaldo Silva Triviños, (1987), por sua vez, considera o método como um fator que viabiliza e sustenta a cientificidade e a credibilidade da pesquisa, podendo ser definido como a teoria da investigação.

Dessa forma, a presente pesquisa será elaborada de forma qualitativa, tendo como parâmetro a pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental Fase II.

3.2 LOCAL E SUJEITOS PESQUISADOS

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública, no município de Laranjeiras do Sul - Pr, que oferta o curso de Educação de Jovens e Adultos.



Participaram da pesquisa estudantes da EJA de diferentes faixas etárias, inseridos no Ensino Fundamental Fase II, tanto do sexo masculino quanto feminino, frequentadores do período Noturno e educadores da disciplina de Matemática dos quais possuem atuação ou já atuaram na EJA, totalizando 100 % dos alunos 100 % dos professores entrevistados.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESTUDADA

O estudo foi realizado no CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos do Município de Laranjeiras do Sul. Faz-se necessário ressaltar que esta Instituição de Ensino, referente o Projeto Político Pedagógico (2013) entende que a educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para jovens e adultos durante um período contínuo e extensivo de tempo, deferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social.

O conhecimento é um fator de produção decisivo de inserção social, pois tende a mudar a estrutura da sociedade, criar novas dinâmicas sociais e econômicas, como também novas políticas. Para a Instituição não basta capacitar jovens e adultos para futuras habilitações nas especializações tradicionais, mas ter em vista a formação para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional.

Sendo assim, o saber, para o adulto, é a tomada de consciência de sua verdadeira experiência e cultura, onde o CEEBJA visa proporcionar ao aluno o desenvolvimento de seu espírito crítico, direcionando seu aperfeiçoamento cultural no sentido de justiça, cooperação e participação ativa na realidade político-social, dando-lhe uma visão de sociedade realmente democrática, em que sejam colocados ao alcance geral os meios de promoção humana justa.

3.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os questionários foram aplicados aos alunos da EJA, que estudam no período noturno no município Laranjeiras do Sul-Pr e aos professores atuantes ou que atuaram na EJA do referente município.

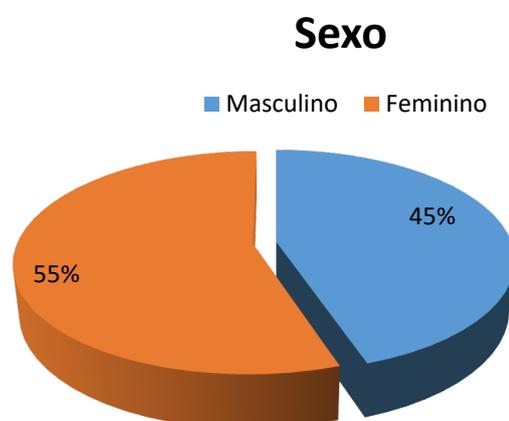
O presente instrumento faz parte da Monografia do Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade Guairacá, cujo tema é “DIFICULDADES NO APRENDIZADO DA MATEMÁTICA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SEGUNDO SEGMENTO - FUNDAMENTAL FASE II” tendo como objetivo Identificar as causas das principais dificuldades no processo de ensino/ aprendizagem da disciplina de matemática, dos

alunos da EJA do segundo segmento, realizado pelo pesquisador: Alexandro Junior Alves da Luz, sendo aplicado para alunos da EJA fase II, perfazendo um total de 38 alunos e para educadores atuantes ou que já atuaram totalizando 14 respondentes.

3.4.1 Análise dos dados obtidos, através da aplicação dos questionários voltados aos educandos da Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento- Fundamental Fase II.

Os gráficos abaixo fazem referencia aos questionários aplicados exclusivamente aos educandos freqüentadores do período noturno do CEEBJA do Município de Laranjeiras do Sul. As questões aplicadas foram re organizadas em afirmações pontuadas como titulo dos gráficos, para melhor representação dos dados obtidos.

Gráfico 1- Sexo



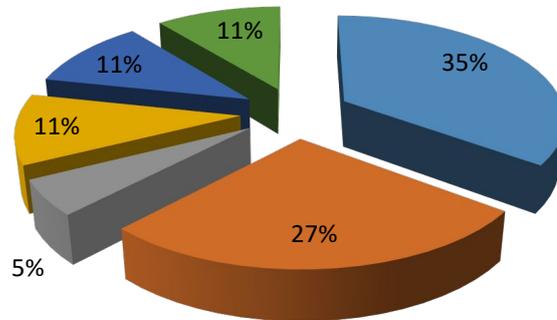
Dos respondentes, 55% são do sexo Feminino e 45% são do sexo Masculino. Apesar de a maioria ser do sexo feminino que procuram voltar a estudar, é visto que os homens também estão voltando para a sala de aula.

Segundo Ludimila Corrêa Bastos (2006), homens e mulheres são indivíduos com interesses diferentes. Sendo assim, o que é atrativo para os homens pode não ser da mesma maneira para as mulheres, alunas da EJA. São pessoas distintas, com histórias de vida diferenciadas e conseqüentemente com interesses diversos. É fato que se aumentou o grau de escolarização da mulher no Brasil, aonde não existe mais o problema de vagas para mulheres dentro das escolas. Deve-se procurar saber, em pesquisas futuras, o quanto e como a educação escolar tem alterado a qualidade de vida da mulher e a sua inserção dentro da sociedade principalmente com as mulheres que voltam a estudar após algum tempo, caso claro das freqüentadoras da EJA.

Gráfico 2- Faixa Etária

Faixa Etária

■ 15 a 20 anos ■ 20 a 25 anos ■ 25 a 30 anos
■ 30 a 35 anos ■ 35 a 40 anos ■ acima de 40 anos



Dos dados obtidos e dispostos no gráfico acima, observa-se que a maioria dos sujeitos que procuram a EJA estão na faixa etária compreendida dos 15 aos 35 anos, somando um percentual de 62%.

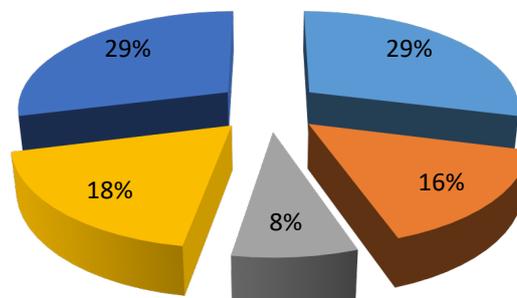
Para Shirley Costa Ferrari & Suely Amaral (2004), a dificuldade de lidar com a diversidade de faixa etária em uma mesma sala tem-se destacado nas discussões com os professores. A maior demanda de jovens pelos cursos de EJA traz como consequência, a dificuldade do professor atender num mesmo espaço e tempo, diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagens.

Ainda as autoras apontam que na Educação de Jovens e Adultos, uma parcela de aproximadamente três milhões de estudantes, sendo que a maior parte é jovem, o que caracteriza um novo perfil de alunos da EJA. Este jovem, pertencente ao mundo do trabalho, ou do desemprego, como é mais comum, incorpora-se ao curso da EJA, objetivando, na maioria das vezes, concluir etapas de sua escolaridade para buscar melhores ofertas do mercado de trabalho. Desta forma, assemelha-se ao adulto que sempre buscou este tipo de curso para sua formação.

Gráfico 3 – Tempo que ficou sem estudar

Tempo que Ficou sem Estudar

■ menos de 1 ano ■ de 1 a 3 anos ■ de 3 a 6 anos
■ de 6 a 10 anos ■ acima de 10 anos



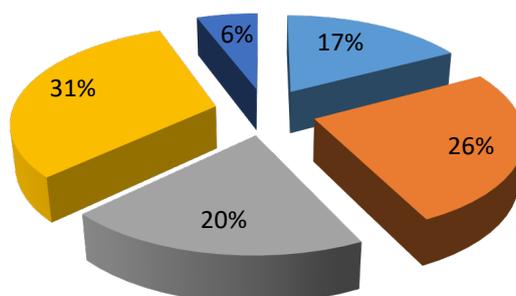
Os dados apresentados na pesquisa apontam para uma parcela de 29% de alunos que ficaram menos de um ano sem estudar e ao mesmo tempo para o seu extremo, 29% dos entrevistados ficaram mais de dez anos sem frequentar bancos escolares. A pesquisa ainda apontou que cerca de 42% dos respondentes ficaram de um até dez anos fora das salas de aula.

Segundo Bastos (2006), o tempo sem estudar gera algumas dificuldades por parte dos alunos, devido ao fato das modificações ocorridas no processo de ensino-aprendizagem neste período, porém, isto não os impedem de aprender. Estes alunos trazem consigo suas experiências e concepções a respeito da escola, do professor e de todo o processo de ensino-aprendizagem, influenciando assim na construção do conhecimento. É importante que os alunos compartilhem esses conhecimentos e experiências na sala de aula com o objetivo de serem discutidos e ampliados para o novo contexto do processo educacional.

Gráfico 4 - Ocupação dos Alunos

Ocupação dos Alunos

- só estuda
- trabalhador (a) registrado
- trabalhador (a) não-registrado
- do lar
- trabalhador autônomo (tem o próprio negócio)



Dos respondentes, 31% possuem suas ocupações sendo donas de casa (fazendo tarefas do lar), 26% trabalham de forma registrada em empresas, lojas entre outros. Outra porcentagem a ser destacada é dos funcionários autônomos que somam 20% dos respondentes.

Segundo Dantas *et al* (2011), para se falar na educação de jovens e adultos temos, sobretudo, que voltar o olhar para os sujeitos trabalhadores-alunos e sua realidade, suas relações sociais de produção do capital. O trabalho tem sido prioritário para aqueles que não podem escolher profissionalizar-se via educação formal, mas que necessitam, muito cedo, prover sua sobrevivência.

Assim o público da EJA, comparece nas aulas após longas jornadas de trabalho sejam em seus domicílios, empresas, lojas e outros em busca de novos conhecimentos e de aperfeiçoamento dos que já possui através de sua vivência e de diferentes períodos escolares.

Gráfico 5 - Motivo de abandono dos estudos

Motivo de abandono dos Estudos



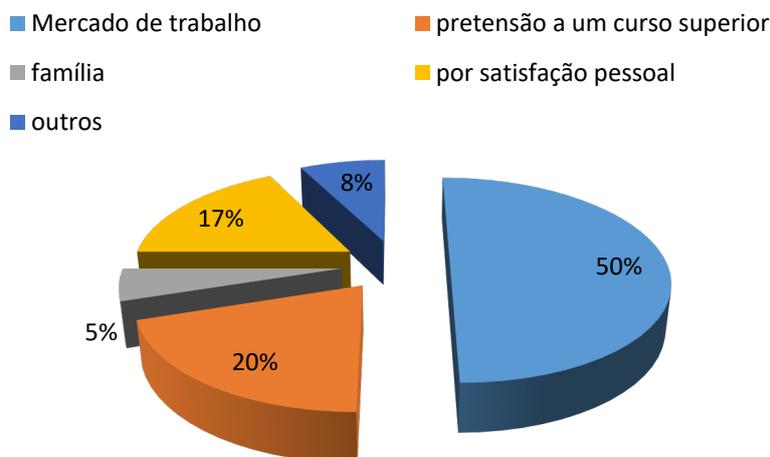
Uma das principais causas apresentadas pelos respondentes no que diz respeito ao abandono dos estudos esta diretamente ligada a necessidade de trabalho que atinge cerca de 33% dos estudantes. Outro fato a ser considerado é o difícil acesso as escolas que representam 22%, as demais causas relacionadas ao abandono (dificuldades financeiras, família e reprovação) somam 45%.

Para Klen & Cavazotti (2011), ao alunos devem relacionar seu trabalho com o estudo, outros precisam fazer opções em manter seu trabalho e buscar assim uma continuidade e um aprofundamento em conteúdos escolares.

Segundo Ens & Ribas (2012), os Jovens e Adultos encontram dificuldades relacionada ao trajeto até a escola, por diversos fatores relacionados à falta de dinheiro para o transporte, insegurança no retorno para casa devido o horário e também por residir em regiões distantes da escola. A população residente na área rural acaba por abandonar seus estudos muito cedo devido à necessidade de ajudar suas famílias e até por não ter transporte escolar para seu deslocamento.

Gráfico 6- Motivo para voltar a estudar

Motivo para voltar a estudar

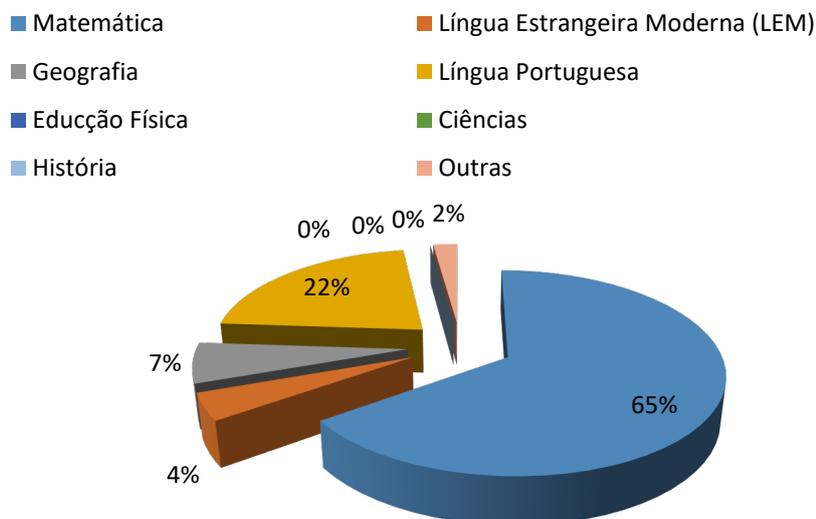


Analisando os dados obtidos podemos comprovar que 50% dos respondentes voltaram a estudar devidas exigências do mercado de trabalho. Outros 20% apontam que querem ir mais além, pois almejam um curso superior. Um fato curioso está em uma minoria, no qual diz respeito a 5% dos respondentes e dentre esses, apontam para a volta de seus estudos com objetivo de fazer carteira de habilitação e de ajudar seus netos nas tarefas escolares.

De acordo com Bastos (2007), a maioria dos alunos vê no estudo uma forma de aceitação social. Acreditam que não possuem melhores oportunidades profissionais, devido à falta de estudo, julgando esta situação como um problema individual. A vontade de crescer profissionalmente, atualizar os conhecimentos aparece nitidamente, mostrando que a maioria dos educandos da EJA possui objetivos bem definidos e que o fato de estarem estudando eleva sua alta estima e os fazem sentirem mais aceitos pela sociedade.

Gráfico 7- Disciplina de maior dificuldade

Disciplina de maior dificuldade



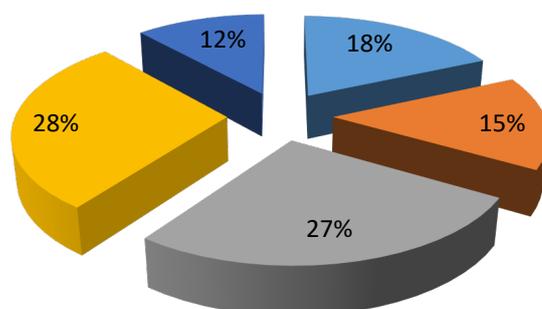
Os dados obtidos quando perguntado sobre disciplina que apresenta maior dificuldade, demonstra que 65% dos respondentes apontam que a Matemática é a de maior dificuldade, seguida de Língua Portuguesa com 22% e demais (Geografia e Língua Estrangeira Moderna), totalizando 11%.

Podemos verificar que os estudos de Fonseca (2007), apontam que a Matemática é de difícil compreensão por muitos Jovens e Adultos, porém se faz necessária por apresentar soluções de problemas relacionados a vivencia do aluno, seja em seu âmbito familiar, em seu espaço profissional ou em outras circunstâncias do exercício da cidadania dos alunos da EJA.

Com base nos dados apresentados no gráfico, reforçam o que a mesma autora aponta que os alunos não vêm para a escola unicamente à procura de conhecimentos para uso imediato na vida diária, pois esses conhecimentos corriqueiros os mesmos já possuem e dominam mesmo que razoavelmente. O que os mesmos buscam é um aprofundamento nos conhecimentos matemáticos científicos, que possam contribuir para uma melhoria em seu trabalho profissional, familiar e social.

Dificuldades nas aulas de Matemática

- Entender o que o Professor (a) fala
- realizar cálculos de adição e subtração
- realizar cálculos de multiplicação e divisão
- interpretar e resolver problemas
- outros

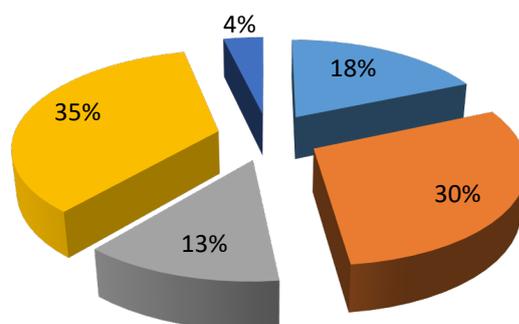


Os resultados obtidos na pesquisa apontam que 28% dos entrevistados, têm dificuldade em interpretar e resolver problemas, e quase da mesma proporção fica os 27% que apresentam dificuldades em realizar cálculos de multiplicação e divisão. Seguidos a esses percentuais encontram-se dificuldades em entender o que o professor (a) fala e realizar cálculos de adição e subtração totalizando 33%. No que diz respeito a outros (12%), verificamos que os mesmos não apresentam essas dificuldades mencionadas, porem não relataram qual (ais) dificuldades encontram.

Através desses dados podemos confirmar o que Conceição & Almeida (2012), apresentaram em sua pesquisa, os Jovens e Adultos da EJA, apresentam diversos empecilhos para o aprendizado da Matemática, dentre os mesmos podemos destacar difícil comunicação entre professor/aluno, interpretar e resolver problemas, por estarem cansados após longos períodos de trabalho e professores que trabalham parte do conteúdo básico, não mantendo uma sequencia adequada ao aprendizado.

Conteúdos relevantes nas aulas de Matemática

- aprender a realizar operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão)
- utilizar o conhecimento adquirido para facilitar atividades do dia-a-dia
- aprender o necessário para passar de ano
- aprender o essencial para ser aprovado em testes seletivos/concursos
- outros fatores

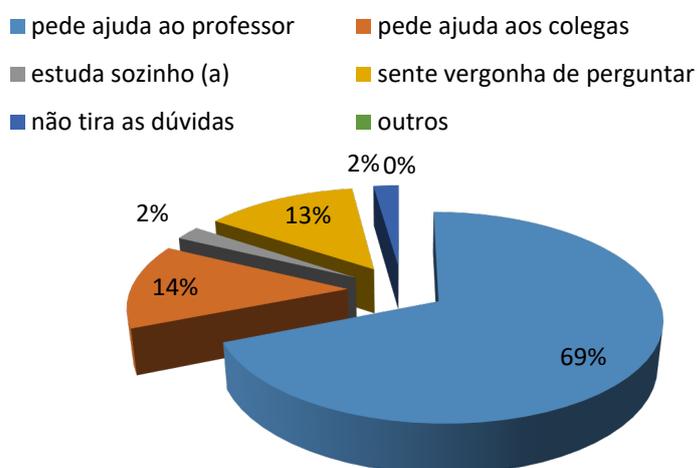


Dos respondentes 35% possuem um pensamento restrito por acreditarem que o aprendizado em Matemática somente será necessário para ser aprovado em testes e concursos. Porém 30% apontam que precisam da matemática para facilitar suas atividades do dia-a-dia. O restante dos entrevistados aponta que a Matemática se faz necessária para realizar operações básicas e passar de ano.

Ao realizarmos um comparativo entre a pesquisa desenvolvida por Fonseca (2007) e os dados obtidos através da aplicação dos referidos questionários, podemos ressaltar que a matemática se faz presente e é importante para a formação do cidadão, além de compor a base para aprofundamento de estudos a fim de uma melhor qualificação profissional e uma garantia de emprego, ou seja, uma segurança em cargos públicos.

Quando o público da EJA chega aos bancos escolares com um pensamento limitado sobre a importância da matemática para sua vivência, cabe então ao educador reverter esse quadro, frisando assim que ela é de extrema necessidade para qualquer situação social e não somente para uma melhoria ou garantia de trabalho.

Formas de sanar dúvidas nas aulas de Matemática



Com base nos dados obtidos podemos verificar que 69% dos respondentes procuram tirar suas dúvidas com o professor, 14% pede ajuda aos colegas, 13% sentem vergonha em perguntar, e 4% relacionam a outros fatores.

Um fato bastante preocupante refere-se ao processo de sanar dúvidas sobre os conteúdos onde se acredita que os alunos devem primeiramente solucionar suas dúvidas com o professor, para posterior apropriar-se de outras formas.

Assim podemos reforçar os apontamentos desencadeados na pesquisa de Thees & Fantinato (2012), que apontam para certo receio em que alguns estudantes da EJA demonstram ao se depararem com situações duvidosas, pois os mesmos buscam primeiramente estudar sozinhos ou pedir ajuda a colegas. Quando o educador percebe a dificuldade imediatamente deve intervir de forma com que o educando perca esse receio e questione qual foi o ponto de não entendimento do referido assunto.

Ainda os mesmos autores apontam que essas situações são um quanto delicadas e que devem ser trabalhadas com serenidade, pois pode vir a desencadear certo embaraço no aprendizado do aluno.

3.4.2. Análise dos dados obtidos, através da aplicação dos questionários voltados aos educadores da Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento- Fundamental Fase II.

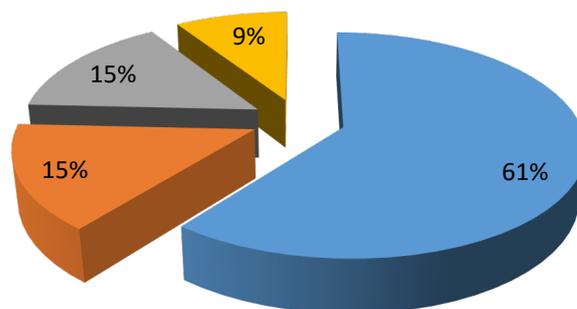
Os gráficos abaixo fazem referencia aos questionários aplicados exclusivamente aos educadores atuantes ou que já possuem experiência de atuação frente às turmas de EJA, do

CEEBJA no Município de Laranjeiras do Sul. As questões aplicadas foram re organizadas em afirmações pontuadas como título dos gráficos, para melhor representação dos dados obtidos.

Gráfico 11- Tempo que atua como docente na EJA

Tempo que atua como docente na EJA

■ 1 à 3 anos ■ 4 à 7 anos ■ 8 à 11 anos ■ acima de 12 anos



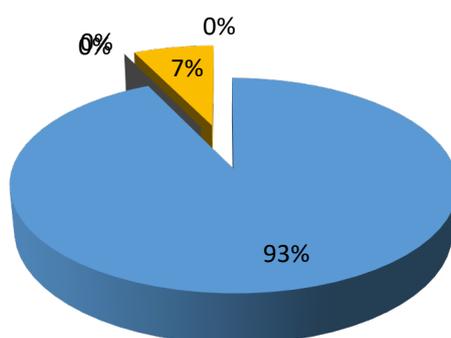
Observa-se que a maioria dos docentes da EJA atua a pouco tempo neste tipo de educação, somando 61%. Em relação ao tempo de atuação, cerca de 30% possuem de 4 a 11 anos e outros 9% possuem tempo de atuação acima de 12 anos.

Segundo Leôncio Soares (2008), constata-se que, mesmo com a crescente procura que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe efetiva demanda para a formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. Mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, os formandos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional. Não existe, assim, relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação. Essa situação é fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal deve ser rápida.

Gráfico 12 – Formação dos docentes da EJA

Formação dos docentes da EJA

- na disciplina em que atua como docente
- em outra disciplina relacionada a disciplina em que atua
- é bacharel, porém atua na licenciatura
- é acadêmico da disciplina em que atua

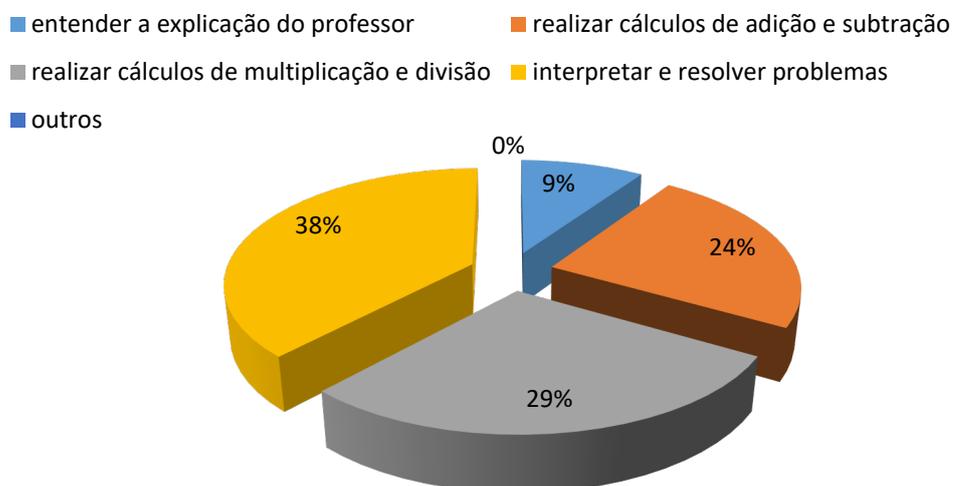


Dos dados apresentados no gráfico, concluímos que 93% dos respondentes apresentam formação específica na área de atuação e que apenas 7% dos respondentes são acadêmicos na referida área de atuação.

Os estudos realizados por diferentes autores como Cosme (2009), Cardoso (2007), Melo & Passeggi (2006) e Bedoya & Teixeira (2008), já citados anteriormente apontam para a importância da atuação nessa modalidade de ensino, educadores formados nas referidas áreas e que estão em constante aperfeiçoamento, uma vez que a EJA, apresenta um ensino diferenciado para um público diferenciado.

Ainda os mesmos autores apontam que a dificuldade em encontrar educadores da área das exatas está concentrada em grandes centros ou em lugares de difícil acesso. É nesses ambientes em que a EJA encontra dificuldades em alcançar suas metas.

Principais dificuldades apresentadas pelos educandos



Dos respondentes, percebemos que 38% apontam sua dificuldade em interpretar e resolver problemas, seguidos de 29% com dificuldades em realizar cálculos de multiplicação e divisão, 24% com dificuldades nas operações de adição e subtração. Outros 9% estão ligados a entender o que o professor explica.

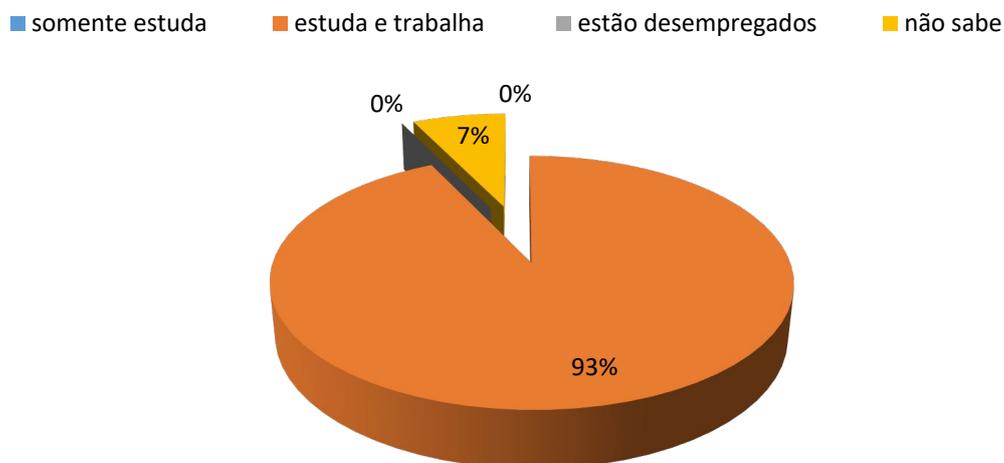
No ensino da Matemática um dos grandes desafios enfrentados por educadores, estão ligados as dificuldades apresentadas pelos alunos em interpretar e resolver problemas. Nessa concepção Regina Maria Pavanello & Silvia Ednaira Lopes & Nelma Sgarbosa Roman de Araujo (2011) apontam que os alunos sentem muita dificuldade em interpretar e resolver problemas matemáticos, pois os mesmos apresentam dificuldades própria língua, suas contradições, deslocamentos, equívocos e ambiguidades.

Esse fato se justifica no fragmento abaixo onde:

Além disso, a compreensão dos alunos sobre as informações comunicadas pelo professor ou pelo livro didático depende não só do conhecimento que aqueles trazem para o ambiente escolar (seu repertório linguístico, seu conhecimento sobre o mundo), mas também do assunto apresentado, como isso é feito. Depende também das oportunidades de negociação que o professor lhes dá em relação ao significado e à importância daquilo que devem aprender. (Pavanello; Lopes & Araujo, p.127 2011).

Gráfico 14 – Contato dos professores com alunos

Contato dos professores com alunos

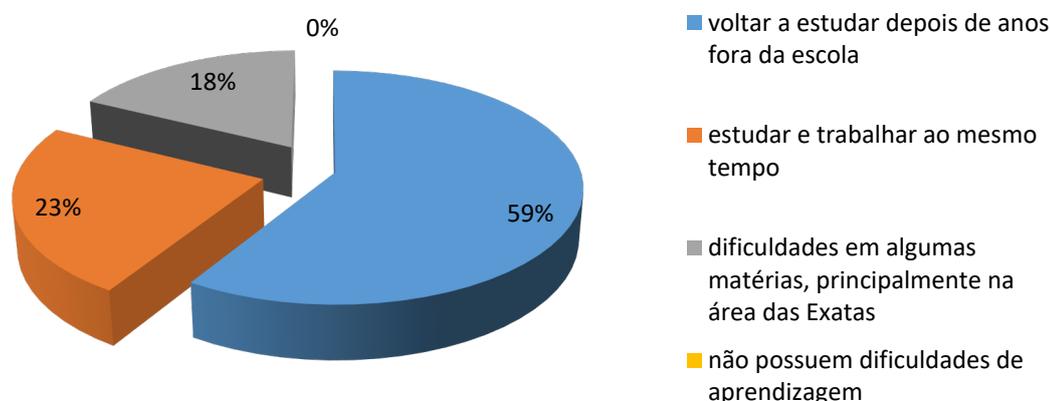


Com base nas respostas obtidas através da aplicação dos questionários, 93% dos educadores observam que seus alunos estudam e trabalham e 7% apontam em não saber a ocupação dos educandos.

No que diz respeito a essas informações, percebemos que a pesquisa apresentada por Dantas *et al* (2011), já demonstrava que os Jovens e Adultos ao chegarem às escolas após um dia intenso de trabalho, estão saturados e não conseguem acompanhar o desenrolar das aulas, deixando muito a desejar. É nesse momento que o diálogo entre professor-aluno é muito importante, podendo com isso, haver melhor desempenho na aprendizagem dos educandos. Porém, isto não ocorre de maneira rápida. O professor deve sempre estar atento à sua turma, fazendo com que esta aproximação auxilie a novas ideias e formas de agir por parte dos alunos.

Ainda os mesmos autores reforçam que, muitas vezes essencial o professor dosar os conteúdos, os incorporando de maneira gradativa para que os sujeitos se apropriem deles e não desanimem diante dos obstáculos.

Docentes observam dificuldades nos alunos



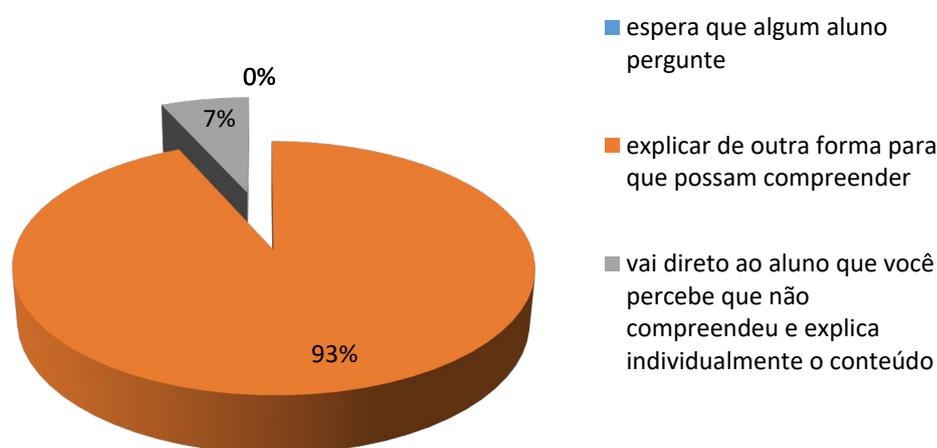
Dos respondentes 59%, apontam que a maior dificuldade dos alunos está em voltar a estudar após anos fora da escola. Outros 23% refletem a dificuldade em estudar e trabalhar ao mesmo tempo. As dificuldades em algumas matérias principalmente na área das exatas também foram contempladas com 18% dos apontamentos.

Os apontamentos destacados anteriormente por Coura (2008) remetem a esse processo, onde muitos Jovens e Adultos ao chegarem às salas de aula, após longos períodos fora da escola, sentem-se inseguros. Suas preocupações em não ter condições de acompanhar o aprendizado proposto pelo professor sobrepõem o desejo pela continuidade de seus estudos e os desmotivam no processo de aprendizagem.

Continuando os apontamentos, a mesma autora contempla que o papel docente é de fundamental importância no processo de aprendizagem do aluno da EJA. Por isso, o professor da EJA deve, também, ser um professor especial, capaz de identificar o potencial de cada aluno.

O perfil do professor da EJA é muito importante para o sucesso da aprendizagem do aluno adulto que vê seu professor como um modelo a seguir. É papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional e isto se dá com experiência na atuação nesta área da educação

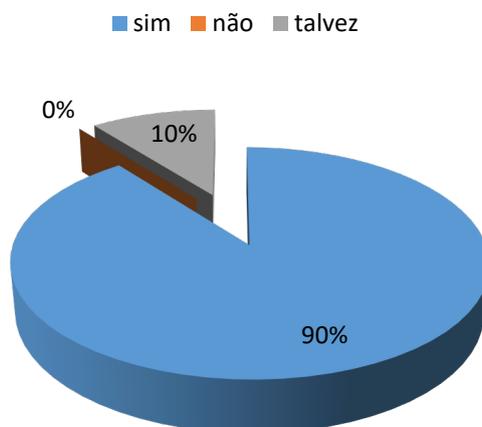
Diferentes metodologias frente à turma de EJA



Ao questionar sobre a metodologia desenvolvida durante as aulas, 93% dos educadores entrevistados apontam que explicam de diferentes maneiras os conteúdos para sanar as dúvidas dos educandos e 7% acabam fazendo um atendimento individual, se deslocando ao lugar do educando para re-explicar os conteúdos.

Refletindo sobre resultados obtidos na pesquisa de Thees & Fantinato (2012), as diferentes metodologias abordadas pelos educadores estão em constantes modificações, uma vez que aulas expositivas e resolução de exercícios de forma individuais ou em grupo culminam com um melhor aprendizado. O ensinar de maneira clara, com exemplos do cotidiano do educando e atendimento individual e metodologias diferenciadas estão dentro das propostas para essa modalidade de ensino e acima de tudo estão cada vez mais presentes e com maior intensidade nas turmas de EJA.

Aulas práticas de conteúdos matemáticos



Ao serem indagados sobre a importância de aulas práticas para essa disciplina, 90% dos respondentes afirmam que a mesma seria de grande ajuda para uma melhor compreensão dos conteúdos matemáticos e 10% apresentam dúvidas em que essa metodologia possa ser satisfatória.

Segundo Fonseca (2007), o educador deve estar em constante aperfeiçoamento e juntamente a isso desenvolver suas aulas com diferentes metodologias, uma dessas metodologias está ligada a ludicidade (uso de material e jogos manipuláveis) para um melhor aprendizado.

Ainda a mesma autora aponta para a construção do conhecimento de forma gradativa, sempre inter-relacionando os mesmos com as necessidades de cada grupo de estudantes, uma vez que essa forma garante um aprendizado significativo e prazeroso.

Ensino vinculado a exemplos do cotidiano



Quando indagados sobre o ensinar com exemplos do cotidiano do aluno, se percebe uma unanimidade nos respondentes, 100% dos mesmos afirma que é de extrema importância relacionar os conteúdos com a vivência (dia a dia) do aluno.

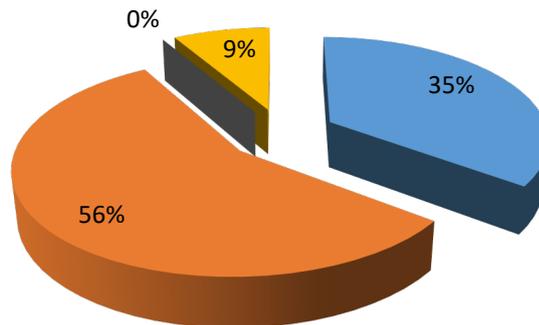
As considerações apresentadas no decorrer dessa pesquisa na Proposta Curricular para a educação de Jovens e Adultos (2002) são confirmadas por meio desta questão, pois a mesma apresenta ser essencial que o professor se utilize dos conceitos decorrentes da vivência do aluno, das suas interações sociais e sua experiência pessoal, pois dessa forma o sujeito detém conhecimentos amplos e diversificados, que podem enriquecer em maior parte a abordagem escolar.

Outro fator relevante apresentado na Proposta se refere à contextualização dos temas matemáticos, que devem ser apresentados em uma ou mais situações, que façam sentido para os alunos, por meio de conexões com questões do cotidiano dos alunos. Fazer diferentes escolhas didáticas que estimulam o envolvimento dos alunos em processos de pensamento, raciocínio, argumentações lógicas contribuem de forma significativa nas aulas de Matemática.

Essa aproximação dos conteúdos com a realidade e a vivência do aluno faz com que os mesmos assimilem de forma significativa e facilitada os diferentes conteúdo.

Conhecimento dos docentes a respeito da legislação que vigora na EJA

- utiliza-se de conteúdos e conhecimentos que os alunos já trazem em sua bagagem
- de acordo com as dificuldades que o aluno apresenta será realizado uma adaptação ao conteúdo a ser ministrado
- os alunos ao voltarem depois de um longo período afastados da sala de aula terão um acompanhamento diferenciado
- quando o senso comum prevalece e a dificuldade em transcrever o científico no papel, você tenta abordar o conteúdo de maneira mais simples mas sempre mantendo o científico



Sobre o conhecimento da legislação que vigora a EJA, 56% dos entrevistados afirmam trabalhar com seus alunos de acordo com as próprias dificuldades e adaptar os conteúdos a serem ministrados. Seguindo a análise 35% dos educadores utilizam-se dos conhecimentos prévios trazidos pelo educando como ponto de partida para o aprofundamento dos conteúdos e 9% tentam adaptar os conteúdos científicos de maneira mais simples.

Os professores procuram seguir as diretrizes que fundamentam a EJA, no que diz respeito à adequação de metodologia para o ensino dos alunos da EJA, buscando ainda utilizar-se de conhecimentos prévios adquiridos e trazidos pelos alunos da EJA.

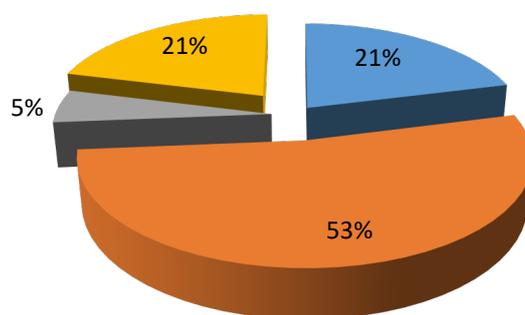
A DCE da EJA afirma que:

[...] O tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida. De fato, os adultos não são crianças grandes e, portanto, têm clareza do porquê e para que estudar. Assim, os conteúdos estruturantes da EJA são os mesmos do ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio; porém, com encaminhamento metodológico diferenciado, considerando as especificidades dos(as) educandos(as) da EJA; ou seja, o tempo curricular, ainda que diferente do estabelecido para o ensino regular, contempla o mesmo conteúdo. Isso se deve ao fato de que o público adulto possui uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes. Assim, é possível tratar do mesmo conteúdo de formas e em tempos diferenciados, tendo em vista as experiências e trajetórias de vida dos educandos da EJA. [...]

Gráfico 20 – Conhecimento prévio na disciplina de Matemática

Conhecimento prévio na disciplina de Matemática

- Conhecer e saber aplicar as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão).
- Resolução de situações problemas que envolvam as necessidades diárias (pagamento de contas, cálculos de juros, entre outros)
- Saber relacionar o conhecimento comum (senso comum), com o conhecimento científico, conforme o professor realiza as abordagens
- É qualquer forma de conhecimento matemático, que envolva o raciocínio lógico

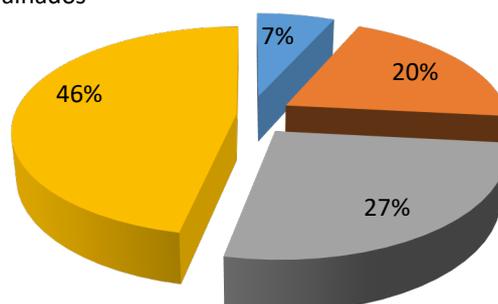


Ao questionar os educadores sobre qual era a concepção dos mesmos sobre o conhecimento prévio da disciplina de Matemática, as respostas obtidas mostram que 53% dos respondentes, acreditam que o conhecimento prévio é aquele em que o sujeito saiba resolver situações problemas que envolvam necessidades diárias (pagamento de contas, cálculo de juros, entre outros). Conhecer e aplicar as quatro operações básicas representou 21%. Também essa porcentagem foi atribuída a qualquer forma de conhecimento matemático que envolva raciocínio lógico. E 5% apontam que é conhecimento prévio o aluno saber relacionar senso comum com conhecimento científico.

Nos apontamentos de Fonseca (2007), fica claro o que evidenciamos com essa análise, que os educadores devem ter clareza no que se refere a conhecimentos prévios. Alguns educadores acreditam que operações diárias são essenciais para qualquer sujeito e que qualquer manifestação envolvendo quantidades, valores, algarismos, entre outros são formas de entender matemática e que não é necessário ter um domínio pleno da mesma para caracterizar seu aprendizado.

Identificação de conhecimentos prévios dos educandos da EJA

- Questionários abertos a cerca de conteúdos básicos que o educando deveria ter se apropriado nas séries anteriores
- Diálogo com os educandos no primeiro encontro para saber o conhecimento dos mesmos
- Breve retomada de conteúdos das séries anteriores, utilizando como ferramenta lista de exercícios
- Busca de saber o conhecimento prévio dos educandos no decorrer dos encontros conforme os conteúdos a serem trabalhados



A última questão solicitada para os educadores relaciona diferentes metodologias para averiguação dos conhecimentos prévios que o aluno da EJA traz em sua bagagem. Mediante isso podemos verificar que 46% dos respondentes apontam que buscam realizar esse conhecimento prévio no decorrer dos encontros à medida que adentram em diferentes conteúdos. Outros 27% realizam essa sondagem por meio de lista de exercícios envolvendo conteúdos das séries anteriores. Os 27% restantes dividem suas formas de investigação entre diálogo com alunos e questionário abertos sobre conteúdos anteriores.

Segundo Bedoya & Teixeira (2008), é necessário o educador investigar os conhecimentos prévios trazidos pelos sujeitos da EJA, para saber qual será o ponto de partida e qual metodologia aplicar frente a turma para um aprimoramento no processo ensino/aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as informações contidas nas pesquisas bibliográficas e de campo, observamos a postura dos estudantes e docentes em relação ao desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos apresenta ao longo de seu contexto, diferentes fatos históricos que contribuem para o desenvolvimento da educação. Na maioria das vezes disciplinas, principalmente a de Matemática, não apresenta profissionais qualificados para a



mesma. Os assuntos estabelecidos nem sempre suprem as necessidades em função da aprendizagem, pois apresentam em suas abordagens teóricas apenas conteúdos informativos que por muitas vezes não auxiliam, estimulam e fortalecem o pensamento matemático.

De acordo com a pesquisa realizada observou-se que, em virtude disso, podemos mencionar que os sujeitos, ao voltarem depois de um longo período afastados da sala de aula, acabam tendo maior dificuldade em compreender conteúdos relacionados principalmente a cálculos, (resolução de operações envolvendo multiplicação, divisão, adição e subtração), além de interpretação e resolução de situações problemas. O senso comum é o que muitas vezes prevalece, onde o indivíduo realiza cálculos mentalmente e apresenta grande dificuldade em transcrevê-lo no papel.

Alem disso foi possível constatar que os alunos da Educação de Jovens e Adultos são em geral trabalhadores e estão á procura de melhor qualificação para se manter no emprego ou até mesmo para adentrar o mercado de trabalho, seja na pretensão de um diploma em nível de Ensino Médio ou até mesmo a expectativa de poder fazer um vestibular e ingressar em uma universidade.

Ainda, por meio dessa pesquisa, observou-se que muitos dos educandos da EJA ficaram fora da escola pelo fato de terem de trabalhar e não conseguirem se manter, porém, vemos também que alguns citam o motivo familiar para terem parado de estudar. Apesar das dificuldades, esses sujeitos voltaram para a sala de aula, porém, a exigência do aprendizado de novos conceitos faz com que a maioria dos alunos sinta muita dificuldade em retomar os estudos e acompanhar o ritmo de aprendizagem, pois, a diversidade de faixa etária, faz com que cada sujeito tenha um determinado desempenho e compreensão dos conteúdos. Para isso a constante atualização do professor que atua nesta modalidade de ensino se faz necessária, podendo assim estar auxiliando seus alunos nos diferentes processos de aprendizagem.

Com relação à pesquisa feita com os professores, esta investigação mostrou que os educadores estão em constante aperfeiçoamento, porem vemos que ainda ocorre uma deficiência de profissionais capacitados para trabalhar com este público diferenciado. Muitos dos professores atuam a pouco tempo na Educação de Jovens e Adultos, observou-se também que alguns dos educadores ainda não possuem formação necessária para ministrar a disciplina em que atuam.



Os professores sempre buscam orientar os alunos de uma maneira diferente se acaso percebem determinada dificuldade. A utilização de exemplos do dia a dia do educando é uma forma de fazer com que o aluno compreenda melhor conhecimentos científicos.

Ao realizarmos um comparativo sobre as necessidades apresentadas pelos jovens e adultos, ao voltarem aos bancos escolares, com as exigências da sociedade, verificamos que a grande dificuldade ainda está em articular o conhecimento científico com as necessidades diárias (senso comum) vinculado ao mercado de trabalho. Quanto aos educadores, na medida do possível, direcionam os alunos para uma melhoria profissional e social.

Os professores que opinaram, afirmam que sempre buscam orientar os alunos de uma maneira diferente quando percebem determinada dificuldade. A utilização de exemplos do dia a dia do educando é uma forma de fazer com que este possa vir a ter melhor compreensão dos conhecimentos científicos.

É visto que a inclusão de aulas práticas na Educação de Jovens e Adultos pode auxiliar os alunos quanto à compreensão e assimilação de determinados conteúdos, uma vez que, quando o educando pode visualizar o que foi visto na teoria, poderá também absorver melhor o conteúdo trabalhado.

Outra coisa para pensar: a partir das respostas apontadas pelos professores, pode-se considerar que são respostas subjetivas, ou seja, trata-se de uma alta análise feita pelos educadores a partir das questões propostas. Não se pode afirmar que o trabalho realizado por esses professores segue fielmente ao proposto nos documentos normativos (DCE e PCN). Para se afirmar que os educadores sejam ideais seria necessário também um acompanhamento diferenciado através de observações, análise e avaliações das práticas pedagógicas, não apenas restrito em suas opiniões pessoais sobre seu próprio desempenho.

Após elencarmos diferentes empecilhos para um êxito na disciplina de Matemática, temos como base que ainda e de extrema importância o papel do educador frente às turmas de EJA, direcionando os sujeitos aos novos conhecimentos e conquistas, a fim de valorização deles quanto cidadãos na sociedade que estão inseridos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Juliana Nóbrega de. **Da escola negada ao trabalho necessário: um olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro de bodocongó em Campina Grande-PB**, João Pessoa, 2010.

BASTOS, Ludmila Corrêa – **Trajetórias Escolares Femininas na Educação de Jovens e Adultos** – UFMG, 2006.

BEDOYA, Maria Julia Alves & TEIXEIRA Ricardo Roberto Plaza. **PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Mudança social e mudança educacional. In: _____.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná. (DCE/EJA).**

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 15/01/2013 às 14:35

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm, acesso em 15/01/2013 às 16:20.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 240 p.: il. : v. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf, acesso em 19/01/2013 as 09:46.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 15 DE MAIO DE 2006**, disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf, acesso em 15/01/2013 às 17:00.

CARDOSO. Daiane de Souza; **DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FRENTE A UMA METODOLOGIA DE ENSINO**; Criciúma, Fevereiro de 2007.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS. (CEEBEJA) - **Projeto Político Pedagógico**; Laranjeiras do Sul, 2012.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **DECLARAÇÃO DE HAMBURGO: Agenda para o Futuro** – Brasília : SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>, acesso em 15/01/2013 as 18:45.

COSME. Gerliane Martins; **DA FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DE SÃO MATEUS-ES AO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Vitória, 2009. Disponível em:

COURA, Isamara Grazielle Martins. **ENTRE MEDOS E SONHOS NUNCA É TARDE PARA ESTUDAR: A TERCEIRA IDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Disponível em:

DANTAS. Jurandilma Santos, CRUZ. Maisa Dantas Silveira; SANTANA. Fabiana Tristão de. **ANÁLISE DO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE CURRAIS NOVOS**

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>> acesso em 14/02/2013 as 21:35.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>

FERRARI, Shirley Costa; AMARAL, Suely – O aluno de EJA: Jovem ou Adolescente? – Faculdade de Diadema, 2004. Disponível em:

FONSECA. Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos** – 2ª ed. – 3reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH. Márcia, CANAVARRO Anna Maria Benite. BENITE Claudio R. Machado & PEREIRA Viviane Soares. **Trajectoria da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Rio de Janeiro, V.18, n.67, p.398-410 abr/jun.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>>, acesso em 15/03/2013 as 15:22.

FURLANETTO, Flávio Rodrigo. **Dificuldades de aprendizagem em Matemática**, In Curso de Pós - Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Faculdades Integradas do Vale do Ivaí –UNIVALE/ESAP - 2010.

JESUS Marilu Maria de. & SANTOS Maria Auxiliadora Antunes dos. **A LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**. Disponível em:

KLEIN, Lúcia Regina e CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora **TEMPO ESCOLA X TEMPO TRABALHO: ESFERAS ANTAGÔNICAS PARA O PROLETARIADO?**

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia** - 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARX. Cristiane; Dianara G. R. Klim; Rodrigo Bordin; Roseli Terezinha Alves. **O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. *Synergism sscientifica* UTF R, Pato Branco, 03 (2 - 3), 2008. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/download/.../216>>

MELO. Maria José Medeiros Dantas de. & PASSEGGI. Maria da Conceição: **A matemática na educação de jovens e adultos: algumas reflexões**. Horizontes, v. 24, n. 1, p. 23-32, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

OLIVEIRA. Rita de Cássia da Silva, OLIVEIRA. Flávia da Silva, SCORTEGAGNA. Paola Andressa. **POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE DOCENTE: a Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa – PR** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 195-203, jul.-dez. 2010. Disponível em <www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/.../1394>

PAIVA, VanildaPereira. **Educação Popular e educação de adultos. Contribuição à História da Educação Brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAVANELLO, Regina Maria, LOPES. Silvia Ednaira& ARAUJO. Nelma Sgarbosa Roman de. **Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA).**

PERTILE, Marin Angela. **EJA: como as peculiaridades desta modalidade e ensino são contempladas na proposta pedagógica e na formação de professores?** Porto Alegre 1º Semestre- 2011. Disponível em <www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/.../000786278.pdf?...1>

PONTE, João Pedro da.& SARRAZINA , Lurdes. **Práticas profissionais dos professores de Matemática.** Disponível em<<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2983/1/04-Ponte-Serrazina%20Praticas-Quadrante.pdf>>

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.**13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SOARES, Leôncio – **O educador de jovens e adultos e sua formação** - Educ. rev. n.47 Belo Horizonte jun. 2008. doi: 10.1590/S0102-46982008000100005 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005&lng=pt&nrm=isso, acesso em 30/04/2013 as 17:56.

THEES, Andréa & FANTINATO, Cecília Maria.**PROFESSORES QUE LECIONAM MATEMÁTICA NA EJA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS LETIVAS.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n2, p.267-290, jul./dez.2012

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 8

A EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO COMO PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FORMAL: DA FORMAÇÃO CONTINUADA AO PROJETO TRANSVERSAL

Letícia Fernanda Santos

Dirlei da Cruz Ilivinski

Leandro Tafuri

Luiz Augusto da Silva

Bianca Raquel Garcia Fagundes Pereira

RESUMO

A educação é a melhor forma de capacitar o indivíduo a viver em sociedade, sendo viável trabalhar com a inserção de valores como o respeito ao próximo, algo essencial para a vivência em grupo. Tal efeito abrange inúmeros pontos colocados no nosso cotidiano, mas quando percebemos que o trânsito está ligando em constante direcionamento social e que além de ser facilitador na vida de qualquer sujeito, também apresenta apontamentos de violência diária e até a mesmo fatalidades. Assim, pautada de modo legal a educação para o trânsito vem em seus documentos como exigência de transversalidade nos conteúdos, o que possibilita a conscientização dos educandos ainda em seus anos iniciais do ensino fundamental. E para que esse exercício seja realizado, também é necessário pensar na formação docente para conseguir atribuir seus saberes de trânsito e colocar de modo didático para seus educandos. Partindo disso, esse trabalho teve o objetivo de caracterizar um projeto envolvendo desde a formação continuada dos docentes até aplicação facilitadora da educação para o trânsito em seu formato transversal.

Palavras Chave: Educação; Trânsito; Docentes.

ABSTRACT

Education is the best way to enable the individual to live in society, and it is feasible to work with the insertion of values such as respect for respect, something essential for the next group experience. This effect covers a number of common points in our daily lives, but when we realize that traffic is calling in constant social direction and that besides being a facilitator in the life of any subject, it also presents notes of daily violence and even fatalities. Thus, the legal mode of traffic education comes in its documents as a requirement for transversality in the contents, which makes it possible for students to become aware even in their early years of elementary school. And for this to be the exercise carried out, it is also necessary to think about the formation of the document to obtain your traffic knowledge and place it in a didactic way for your students. Based on this, this work aimed to characterize a project involving the continuing education of teachers until the facilitating application of traffic education in its transversal format.

Keywords: Education; Traffic; Teachers.

INTRODUÇÃO

De acordo com a OMS (Organização Mundial de Saúde), os dados apontam que por causa dos acidentes de trânsito, morrem em torno de 1,25 milhão pessoas por ano no mundo todo. Já no Brasil, o OBSEVATÓRIO Nacional de Segurança viária, aponta os altos índices gastos em acidentes de trânsito, como dados de 2015 do DataSus, Ministério da Saúde. Aonde os valores chegam a R\$ 52.283.362 bilhões, dentre as 38.651 mortes ocorrentes. (OBSERVATÓRIO NACIONAL DE SEGURANÇA VIÁRIA)

O trânsito precisa ser visto como parte da sociedade e o reflexo dela, tanto como resultado quanto resultante. É claro que as suas definições são claras e praticadas sempre em seus moldes, porém, não podemos desligar as questões envoltas ao trânsito pensando na sua realidade histórica e em todas as suas estimativas sociais e políticas que são fontes de estatísticas relevantes de violência que ocorrem.

O trânsito são as vias terrestres e ferroviárias, os pedestres e os ciclistas, os condutores e os passageiros, as sinalizações e todos seus meios de transportes, mas em meio a todos esses fatores existe o comportamento social, do que predomina as ações decorrentes nessa imersão pertencente à sociedade.

E com esse ideal, que o presente trabalho apresenta a assimilação do trabalho da escola enquanto provedora de conscientização de segurança no trânsito com alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental I. Colocar a educação para o trânsito como tema atuante e concreto no planejamento escolar, e não somente para cumprir o currículo. Mas e os professores estão capacitados para conseguir desenvolver tal feito?

A formação docente por sua vez, é fundamental na profissionalização do professor, desde sua formação inicial até a capacitação feita de maneira continuada, acompanhando as mudanças curriculares, como também aprimorando sua didática e metodologia para trabalhar em sala de aula.

Essa pesquisa é de caráter qualitativo, tendo em sua metodologia a pesquisa ação, onde seu intuito é buscar a reflexão da temática e propor em sua análise uma intervenção a fim de procurar uma resultante que possa ser avaliada em meio ao contraponto das exigências de um currículo e a vivência da escola.



Por isso, o objetivo desse trabalho é descrever todo o projeto realizado dentro da Escola Municipal Frida Rickli Naiverth, em Turvo – PR, onde partiu do processo de formação docente continuada até a aplicação dos conteúdos transversais em forma de planejamento para a Semana do Trânsito. Com o propósito da Educação para o Trânsito nos anos iniciais, do ensino fundamental I.

Pensando nisso, se justifica e intensifica a realização desse trabalho, podendo criar um meio do qual faça com que os inúmeros documentos que pautam a educação para o trânsito sejam viáveis de maneira facilitadora, promovendo a conscientização de trânsito seguro, através dos conteúdos transversais, idealizando um sujeito crítico e responsável desde os primeiros ensinamentos escolares.

3.1 METODOLOGIA

Examinando as questões apontadas em relação à educação para o trânsito, a formação docente e todas as obrigatoriedades que o currículo propõe se perceberam a necessidade de observar a prática através de um projeto do qual envolvesse todos os aspectos abrangentes e poder fazer uma análise em relação teoria e prática, ou seja, se o que é proposto pelos documentos é viável em relação aos temas transversais e se é possível por meio da formação continuada criar uma vertente de auxílio ao professor para simplificar o processo na transversalidade da educação para o trânsito.

Para a realização de tal projeto foi escolhido a Escola Municipal Frida Rickli Naiverth, no município de Turvo – PR, sendo concedido o tempo e espaço pela diretora Simone de Oliveira de Andrade, da qual facilitou o processo, auxiliando no planejamento e consentindo as ideias e também criando um agendamento para que tal efeito ocorresse.

Na compreensão detalhada da realidade anseios da escola, o Projeto Político Pedagógico da escola traz os pontos utilizados nesse trabalho, como a Formação Continuada e a Educação para o Trânsito.

Assim, esse projeto se dispôs em sua parte prática em quatro partes. Sendo a primeira já citada, onde foi realizada a reunião com a diretora e aprimorada a ideia e concepção desse trabalho, podendo observar o contexto da escola.

Em um segundo momento, deu-se a formação continuada ao corpo docente da escola, onde foi trabalhado o Trânsito, os Temas Transversais e a Educação para o Trânsito como Tema Transversal.



A terceira parte do projeto foi à reunião com a equipe pedagógica, contando com quatro pedagogas, das quais trouxeram o planejamento da escola, em seus anos. Podendo assimilar a temática do Trânsito com os conteúdos já propostos também aos professores.

Para efetivar a quarta parte do certame, a cada dia da semana, os professores equivalentes a cada ano, se encontram em hora atividade. Na semana de véspera da Semana do Trânsito, foram levadas até elas, as propostas para os planos de aula, e se os determinados conteúdos seriam continuidade da programação das quais já vinham trabalhando. Houve algumas mudanças e sugestões, e também o auxílio para o projeto da Semana.

A quinta parte do projeto, por si era de efetiva a Semana de Trânsito. A cada dia da semana foi disposto um plano de aula para cada ano/turma, sendo que os próprios professores ministraram os conteúdos e atividades, tendo hora e outras interferências, das quais os alunos tiravam dúvidas ou ainda em meio de conversa, contavam suas vivências relacionadas ao trânsito.

E por fim, como forma devolutiva do projeto, os professores responderam a um novo questionário, pós-evento, para poder comparar a visão de transversalidade da educação para o trânsito antes e depois da formação continuada e projetos com os alunos.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRÂNSITO.

A formação continuada em nossa rotina institucional acontece regularmente ao se repensar a prática, buscar novas fontes de informação e maneiras de ensinar, além de contar com formação exclusivamente destinada aos diversos profissionais da escola com pauta voltada a sua função [...] a fim de discutir os diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e outras questões relativas ao projeto educativo. (PPP 2017, p. 59).

Observando os aspectos percorridos no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Frida Rickli Naiverth, pode se oportunizar com um viés, além de pedagógico, mas também de informativo aos professores da escola, sobre as inúmeras características a serem trabalhadas na educação para o trânsito. Desse modo, a proposta na formação dos docentes da instituição foi realizar uma linha tênue entre a transversalidade e o trânsito, tentado assimilar a inclusão do trânsito em todos os conteúdos e aspectos propostos e encontrados nos currículos dirigidos aos professores em meio as suas aulas.

Como forma de avaliação diagnóstica, os professores responderem de forma breve um questionário, para se ter a compreensão sobre seu entendimento em relação as práticas de trânsito possíveis em sala de aula. Para melhor ilustração, o DETRAN-PR em seu site, dispõem de materiais e documentos sobre a educação para o trânsito, e baseado nisso é que teve

a observância equivalente sobre os saberes trazidos dos professores e os que a real transversalidade traz.

O que o Departamento de Trânsito do Paraná mostra:

VALORES
Respeito, cortesia, cooperação, tolerância e compromisso;
A importância de se ter disciplina e cumprir regras e normas;
A importância de cada um no grupo social;
O respeito as limitações;
Como ser útil nos diferentes grupos;
A importância de ajudar, ser solidário;
As emoções: raiva, felicidade, tristeza, alegria, etc.;
Família, escola e comunidade.

(DETRAN/PR,)

ORIENTAÇÃO NO ESPAÇO URBANO E RURAL
Esquemas referenciais: direita e esquerda, perto, longe, direção e distância;
Noção de velocidade;
Percepções visuais, auditivas, olfativas, etc.;
Localização da residência em relação à escola;
Localização do bairro;
Meios utilizados para deslocar-se até a escola: a pé, de ônibus, bicicleta, veículos de tração animal ou carro, outros meios de locomoção;
Meios de transporte de produtos.

(DETRAN/PR)

O TRÂNSITO
Componentes da via pública: calçada ou espaço para pedestre não pavimentado, meio-fio, acostamento ou a falta de acostamento, faixa de pedestre ou a inexistência dela, semáforo ou a inexistência dele, placas, praças, pontes, viadutos, passarelas e calçadões para pedestres, ciclovias, pista de rolamento, etc.;
A importância do conhecimento da realidade do trânsito que cerca o aluno;
Trânsito e Comunicação;
As placas regulam, avisam e fornecem informações;
O trânsito e o meio ambiente;
A formação do senso crítico por meio da interpretação da conjuntura em que se insere o trânsito.

(DETRAN/PR)

SEGURANÇA
Atitudes seguras;
Pressa x Atenção;
A importância de conhecer as placas de sinalização;
A importância de conhecer as mensagens do semáforo, para condutores e pedestres;
A importância de conhecer e respeitar as normas de trânsito;
As consequências dos comportamentos inadequados no trânsito: excesso de velocidade e desrespeito as leis de trânsito, etc.;
A brincadeira e onde é perigoso brincar;
Equipamentos de segurança – qual a importância de usá-los corretamente.

(DETRAN/PR)

VALORES, NORMAS E ATITUDES A SEREM CULTIVADAS NA ESCOLA
--

Respeito ao espaço público e ao patrimônio cultural;
Cumprimento dos deveres como cidadão, com relação ao trânsito e aos usuários das vias e animais;
Reconhecimento e respeito à sinalização;
Valorização do trabalho do policial de trânsito;
Valorização da liberdade;
Reconhecimento da importância do cumprimento de regras e de normas;
Importância da aquisição de limites;
Conscientização dos deveres e dos direitos no trânsito;
Valorização da vida humana e dos outros animais;
Respeito ao outro e exigência de respeito para si;
“Cobrança” de comportamento adequado por parte do adulto no trânsito;
Reconhecimento da necessidade do uso correto dos acessórios para a segurança no trânsito;
Defesa de medidas de segurança pessoal e coletiva no trânsito;

(DETRAN/PR)

Para compreensão da dinâmica, teve como explanação o formato do conteúdo transversal usado no meio pedagógico, como forma de ensino e aprendizagem, não tão somente como obrigatoriedade dos currículos, mas também, como meio para a conscientização coletiva do trânsito enquanto sociedade, sendo usufruída e desenvolvida dentro da escola, para ponto de partida para a socialização do indivíduo. A relação da educação para o trânsito como tema transversal foi discutida e apontada em meio ao questionário das seguintes formas: Segue o questionário proposto no início da formação.

Para a formação foi distribuídas o total de 30 questionários, sem a necessidade da nomeação dos sujeitos em questão, mas apontados por números para a exposição desse primeiro resultado. Na devolutiva dessa primeira etapa foram devolvidos 22 questionários preenchidos, dos quais auxiliaram na elaboração do projeto realizado na escola.

Ao se atentar as respostas, observamos uma limitação às questões colocadas e principalmente a falta da própria formação para que facilitasse as respostas encontradas no questionário. Um exemplo dessa situação foi a primeira pergunta, pela falta de conhecimento sobre um assunto de obrigatoriedade de currículo.

A questão: Qual a maior dificuldade encontrada para aplicação de temas transversais, sem ferir o currículo escolar?

A maioria das respostas foram as seguintes: Falta de Material; Tempo; Formação; Especialização; Inovação das tecnologias em sala. (Observando que cada questionário teve mais de uma resposta por pergunta, e nessa primeira pergunta foi respondido 22 questionários, totalizando 95,45% dos participantes).

1. Qual a maior dificuldade encontrada para aplicação de temas transversais, sem ferir o currículo escolar?

A maioria das respostas foram as seguintes (Observando que cada questionário teve mais de uma resposta por pergunta, e nessa primeira pergunta foi respondido 21 questionários, totalizando 95,45% dos participantes).

- Falta de Material;
- Tempo;
- Formação;
- Especialização;
- Inovação das tecnologias em sala;

Dentre as respostas curtas, encontramos esclarecimentos como encontrado do Docente 5: *“O respeito entre os educandos, por que vira piada e pouco diálogo”*, ou ainda do Docente 22: *“A maior dificuldade é a questão do respeito mútuo, ou seja, os valores, principalmente a questão do diálogo”*. Partindo desses comentários, é evidente a falta de entendimento do que se trata os conteúdos transversais. Será que poderemos considerar que a falta a inserção correta da transversalidade dos conteúdos obrigatórios se dá pela falta do conhecimento do próprio docente, em não saber o que é tema transversal?

Em consulta ao PPP – Projeto Político Pedagógico da escola, não foi encontrado a definição de tema transversal, existe a abordagem dos temas obrigatórios para a transversalidade dos conteúdos, mas direcionando como projetos elaborados, como a Semana Nacional de Trânsito, no caso da Educação para o Trânsito, sendo colocado pelo documento no ensino de artes.

A nossa forma de trabalhar o trânsito na escola fica explícita dentro das datas comemorativas na disciplina de arte que condiz com a Semana Nacional de Trânsito em setembro. Iniciamos com a observação quanto à forma como os alunos transitam pela escola, onde muitos correm, empurra os colegas e chegam a provocar incidentes [...] Dessa forma, eles começam a adquirir valores e atitudes mais compatíveis no espaço escolar e, assim, também percebem que o trânsito não necessita somente de leis e normas, mas de Educação e respeito ao próximo. (PPP 2017. p, 77)

De modo paralelo ao questionário e algumas falhas encontradas nos discursos feitos pelo documento da escola, se entendeu a necessidade da formação continuada, não tão somente para a educação para o trânsito. Mas num primeiro momento validar os parâmetros necessários para o entendimento da transversalidades, e por intermédio da capacitação facilitar o desenvolvimento das atividades numa possível Semana de Trânsito, onde o trânsito possa aparecer em todos os conteúdos, sendo os conteúdos já planejados para aquele bimestre.

Cabendo nesse contexto, foi essencial a tentativa da compreensão da formação continuada. Em resposta a questão 2, do questionário, os participantes em sua totalidade responderam “SIM”, que é necessário a Formação Continuada Docente. Em contrapartida para

complementação da questão 2, as respostas obtidas da questão 3, podem ser observadas de uma certa forma rasas e vagas.

Questão 3 - Nas formações das quais participou até a presente data, acredita que todas foram válidas para seu crescimento profissional? Ou houve algum momento, que existiu apenas um cumprimento de currículo?

Nas formações das quais participou até a presente data, acredita que todas foram válidas para seu crescimento profissional? Ou houve algum momento, que existiu apenas um cumprimento de currículo?

Algumas das respostas foram realizadas com contrapontos, como do Docente 4, “Muitas vezes não vem como novos conhecimentos”, já o Docente 6 aponta “Algumas vezes apenas cumprimento de currículo.

Para PEREIRA (2016) “A formação dos professores é o caminho para uma ação permanente de educação para o trânsito no ambiente escolar”, ou seja, toda a formação docente é válida, mas a necessidade de criar engajamento nas capacitações de forma sistematizada poderia ser um auxílio para que respostas como as devolvidas pelos professores questionados fossem mais contundentes das reais necessidades feitas no questionamento.

E esse fator não é ignorado pela escola, como é colocado em seu documento da seguinte forma:

Porém, acreditamos que ainda fazem-se poucos os encontros destinados à formação em todas as funções, visto que, procurar aperfeiçoamento particular fica difícil ao docente, tanto economicamente quanto na questão de tempo que se torna escasso aos professores que passam boa parte de seu tempo dentro das escolas. (PPP 2017 p, 59).

Em formação, foi elencado todos os itens propostos pelo DETRAN/PR, do trânsito como forma transversal, mostrando as inúmeras formas que podem ser trabalhadas, dos conteúdos mais variados, conseguindo obedecer o planejamento anual da escola, sem que fosse tomado dias letivos para um projeto fechado ao trânsito. Não bastando o fato peculiar do tema, ou seja, apenas colocando um adendo para cumprir sua forma de obrigatoriedade, mas sim identificar um meio facilitador. Promovendo mecanismos para que de forma prática o planejamento possa acontecer, mostrando que a transversalidade pode ser um grande auxílio para o professor e não um empecilho na sua rotina.

Sendo assim, percebemos que a imensa vastidão em que a educação para o trânsito posso ser usada, deixou mísera ao analisar as respostas dos docentes em relação ao que pode ser trabalhado com a temática de trânsito.

É perceptível de acordo com as respostas, que não é possível atender a todos os itens citados como alternativas de transversalidade da educação para o trânsito.

4. Em relação aos temas transversais, encontramos o Trânsito pautado para tal efeito. De forma sucinta, relacione com itens quais são utilizados para o aprendizado dos alunos. Exemplo; Cores do semáforo.

Na grande maioria seguiram as seguintes respostas:

- Sinalização (Placas; Semáforos);
- Segurança (Uso do cinto de segurança, Respeito a velocidade; Faixa de Pedestre; Ultrapassagem em lugar correto; Acidentes de Trânsito;)
- Leis e Normas de Trânsito

Em algumas respostas encontramos a proposta da assimilação da realidade do educando com a aprendizagem, como na resposta do Docente 10, “Leitura das placas, pesquisa campo cidade, lista sinalização cidade, jogos memória, confeccionar placas. Ruas na sala, sinalização, brincar de dirigir (dramatizar)”, ou seja, existe também o olhar do professor, que mesmo não tendo a visão abrangente da educação para o trânsito como tema transversal, viabiliza como que o contexto do aluno seja trazido para os conteúdos, sendo um formato transversal, criando a prática de forma concreta para cada um.

Partindo dessa resposta, todos os participantes responderam que “SIM”, a pergunta de número 5 do questionário, onde é feita assim “Acredita que a vivência do aluno, pode ser capaz de aproximá-lo ao contexto de ensino/aprendizagem?”

Dando continuidade à pergunta de número 4, o Docente 14 em sua resposta cita as possibilidades do DETRAN/PR “Cartilha com atividades didáticas do DETRAN, as quais encontram-se no site”, de maneira oposta, não é transmitida o conhecimento na prática ou ainda vista por meio transversal como pode ser observado nas respostas anteriores.

O Docente 19, aponta um melhor conceito do entendimento da educação para o trânsito como formato transversal, “Poderá envolver os componentes curriculares de matemáticas as formas geométricas, arte cores, língua Portuguesa produção de texto”. Sendo plausível a relação da transversalidades aos conteúdos exigidos e pautados no planejamento anual da instituição.

Como forma de reflexão, o Docente 20 traz a seguinte mediação, “Existem várias formas de trabalhar temas transversais depende muito do professor criar métodos para que isso ocorra”. Mas pelo que foi possível observar, nas ponderações referentes a formação continuada, não é tão somente o trabalho do professor que se faz para a realização da transversalidade e entendimento da educação para o trânsito, mas o próprio sistema curricular que sistematiza os

conteúdos os direcionam para a escola e que não dá o real suporte para o professor poder trabalhar.

3.3 PROJETO SEMANA DO TRÂNSITO – EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO EM MEIO TRANSVERSAL.

Após a realização da formação continuada com os professores da Escola Municipal Frida Rickli Naiverth foi realizados encontros com os professores, em suas horas atividades, apresentando quais seriam os conteúdos que estavam agendados para acontecerem durante semana que foi escolhida para o desenvolvimento do Projeto de Educação para o Trânsito, a Semana do Trânsito e dessa forma criar planos de aula correspondente a cada ano/turma, mostrando aos professores que é possível trabalhar de maneira acessível o tema transversal, sem sair do planejamento.

A proposta idealizada juntamente com a equipe pedagógica, foi de criar um plano de aula para cada disciplina em cada ano, onde os professores teriam o papel de ministrar os conteúdos e colocar na prática o que havia sido trabalhado em formação.

O trânsito já faz parte da vida de qualquer ser humano, e para que o indivíduo não se preocupe com ele apenas na hora de fazer sua carteira de habilitação, é preciso que a Educação para o trânsito comece nas séries iniciais aliando teoria e prática. Pois quanto antes a criança for estimulado, orientada a ter um comportamento adequado em relação ao respeito e à segurança exigida nas vias públicas, seja na condição de pedestre quanto na de passageiro ou até como condutora de bicicletas, maior será a chance de ela se tornar um adulto responsável no trânsito. (PPP 2017 p, 76 e 77)

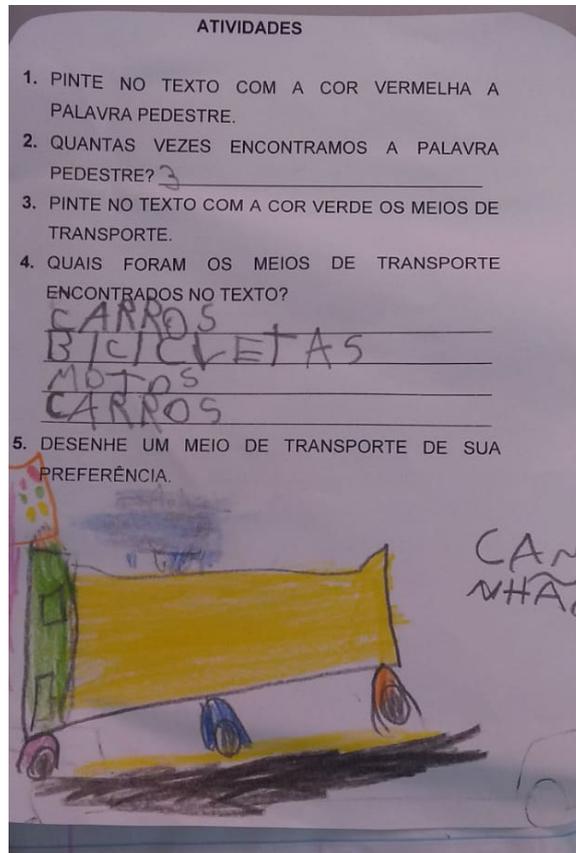
A instituição através do seu documento sente a importância da educação como formadora de valores, para que a criança se torne um adulto responsável por seus atos e assim, seja alguém que suas atitudes sejam coletivas e de modo algum possam ser deixadas de lado da esfera social.

Dessa forma, o projeto seguiu dessa maneira:

1º Ano		
Disciplinas	Conteúdos	Transversalidade
Arte	Mostra de Artes	Meio Ambiente
Ciências	Meio Ambiente	Uso consciente do Lixo (Recicláveis).
Ensino Religioso	Valores	Atividades de compreensão de sentimentos.
Geografia	Trânsito	Sinalização;
História	Estradas (Antigas e Atuais);	Evidenciadas por fotos, foi realizada a atividade com os alunos de maneira que observassem as mudanças

		ocorridas nas ruas da cidade, como fotos atuais e fotos dos anos 70.
Língua Portuguesa	Gênero Textual – Poema; Narração de fatos e relato oral;	Música (Tema Trânsito – Dona Faixa)
Matemática	Sistema de Numeração; Sequência Numérica	Jogo de quebra-cabeça, formando placas de sinalização;

Os alunos dos 1º anos, dos períodos matutino e vespertino, puderam acompanhar o trânsito frisando a sua rotina e compreender que também pertencem ao trânsito, como encontrado nos planos de aula (ANEXO), foi possível ter uma linha de aprendizagem sem desviar do contexto a ser trabalhado pelos professores, onde cada conteúdo, mesmo em disciplinas diferentes acabavam se interligando como por exemplo na atividade de Língua Portuguesa no primeiro dia, tinha a atividade para explicar seu meio de transporte por meio de um desenho e para finalizar a semana, os alunos que trabalharam com materiais recicláveis em Ciências, utilizaram os materiais para desenvolver seu próprio brinquedo, ou seja, o meio de transporte que havia desenhado no início da semana.





2º Ano		
Disciplinas	Conteúdos	Transversalidade
Arte	Mostra de Artes	Meios de Transporte.
Ciências	Meio Ambiente	Uso consciente do Lixo (Recicláveis).
Ensino Religioso	Generosidade	Atividades de compreensão de sentimentos com o outro.
Geografia	Trânsito	Sinalização;
História	Estradas (Antigas e Atuais);	Evidenciadas por fotos, foi realizada a atividade com os alunos de maneira que observassem as mudanças ocorridas nas ruas da cidade, como fotos atuais e fotos dos anos 70.
Língua Portuguesa	Gênero Textual – Poema; Narração de fatos e relato oral;	Música (Tema Trânsito – Dona Faixa)
Matemática	Sistema de Numeração; Sequência Numérica	Jogo de quebra-cabeça, formando placas de sinalização;

As atividades dos 2º Anos, foram relacionadas com as dos 1º Anos, em relação a temática, porém os conteúdos trabalhados foram desenvolvidos de acordo com as propostas encontradas nos planos de aula (ANEXO).



3º Ano		
Disciplinas	Conteúdos	Transversalidade
Arte	Mostra de artes	Pedestre
Ciências	Cuidados com o corpo	Segurança no trânsito
Ensino Religioso	Compreensão	Pedestres
Geografia	Educação para o trânsito	Estradas rurais e urbanas
História	Pecuária	Transporte de Animais
Língua Portuguesa	Gêneros Textuais - SLOGAN	Campanhas de trânsito
Matemática	Figuras geométricas	Sinalização de trânsito

A relação de conteúdo programáticos com o trânsito, flui de certa forma interdisciplinar no 3º Ano, apenas da escola dispor de disciplinas separadas, a sequência das atividades tiveram a proposta de assimilar as disciplinas com o trânsito. Como consta no plano de aula. (ANEXO)



4º Ano		
Disciplinas	Conteúdos	Transversalidade
Arte	Mostra de artes	Cartaz Publicitário
Ciências	----	-----
Ensino Religioso	Valores	Respeito no trânsito
Geografia	Mapas	Mapas Rodoviários - Paraná
História	Agricultura	Meios de Transporte
Língua Portuguesa	Gêneros Textuais; Dissertação/ Injuntivo. Publicitário/	Criação da Propaganda de uma bula de remédio para motoristas violentos.
Matemática	Sistema Monetário	Trajeto por praça de pedágio



5º Ano		
Disciplinas	Conteúdos	Transversalidade
Arte	Mostra de Artes	
Ciências		
Ensino Religioso	Valores	
Geografia	Mapas	Percursos e distâncias
História		
Língua Portuguesa	Resenha Crítica	Criticidade por meio de situações do trânsito
Matemática	Problemas	Matemática no trânsito



3.3 ANÁLISE DO RESULTADO DO PROJETO AO OLHAR DO DOCENTE.

Após a realização do projeto, foi enviado novamente aos professores um questionário de caráter qualitativo, para a compreensão das questões transversais foram atendidas nas atividades realizadas durante a Semana de Trânsito. O questionário por sua vez teve os itens relacionados pelo DETRAN/PR, como já mostrando ao longo do texto (ANEXO), onde se tinha as opções para resposta de forma objetiva para SIM e NÃO. Foram entregue 30 questionários e devolvidos 8 questionários (ANEXO), por fim além do questionário objetivo, na questão 2, discursiva, encontrava-se a seguinte pergunta:

2. Sobre a Formação Continuada. É necessária uma sistematização das formações (quem sabe em âmbito Nacional ou ainda Regional) em sua totalidade ou parcial? Como acontece com os currículos, onde se tenha uma relação ou se fale a mesma língua em vários lugares? Quais são as maiores dificuldades nas formações, o que se agrega ou não na vida profissional?



De maneira positiva, se pode observar uma melhor compreensão por parte do corpo docente referente aos assuntos desenvolvidos após a formação e projeto, como por exemplo, quando o Docente G (ANEXO) coloca sua resposta da seguinte forma, “É necessário trabalhar a realidade local dos alunos com relação ao trânsito, a dificuldade nas formações é que algumas vezes a realidade tratada é diferente da realidade que o aluno vive”, assim nesse mesmo contexto o Docente A (ANEXO) que expõem sua opinião da seguinte maneira, “A formação continuada é necessária. Quanto ao currículo necessita de um tempo para ser vem adaptado e atingir a meta de se falar a mesma língua em todos os lugares”.

Ao longo do processo foi possível observar contrapontos em relação à dinâmica dos professores, como por exemplo, a aceitação do projeto. Nos primeiros anos, trazer lúdico com a proposta de auxiliar no processo de alfabetização fez com que a fase de transição ainda das crianças, da educação infantil para o ensino fundamental I, ainda não é dificultoso pelo trabalho de interdisciplinaridade. Visão essa, cabível no contexto dos segundos anos, também.

Para os terceiros anos, se contemplaram, porém fazem a analogia sobre a segurança e importância do trânsito, com um meio mais multidisciplinar do interdisciplinar. Mesmo assim, foi possível atender todos os conteúdos praticando a transversalidade do tema.

Os quartos e quintos anos seguiram uma lógica paralela. Com conteúdos programáticos distintos, foi possível de maneira interdisciplinar as turmas referidas, mostrando que mesmo ao final do Ensino Fundamental I, ainda é viável a praticar interdisciplinar auxiliada da transversalidade da temática. Fazendo com que os alunos através da problematização das propostas realizassem por sim a reflexão e colocassem a solução e a desenvoltura das atividades.

Sendo então, que por meio das intervenções os professores puderam compreender que a viabilidade da prática interdisciplinar e transversal, fazendo com que as reflexões realizadas em formação se tornassem prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a elaboração, efetivação e término do trabalho, pode se concluir que existe a necessidade de uma sistematização relacionada à formação continuada dos docentes, atuantes nas redes de Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Pois, regularmente os currículos e documentos são alterados e sistematizados, e existe uma cobrança assídua para que o corpo docente da escola seja ativo e resultante de maneira positiva em suas ações propostas, mas se esquece da compreensão e necessidade da capacitação do professor. Essa formação, que por



muitas vezes se torna superficial atendendo a uma demanda a nível de cumprimento categórico de rotina ou calendário, deixando que o professor fique à mercê de sua compreensão particular.

Pode se observar que interligado a deficiência nas formações continuadas, as questões curriculares são seguidas apenas de praxe, para que os relatórios sejam obedecidos, sem o real entendimento do documento ou da proposta, como acontece de forma veemente nos temas transversais. Onde se cumpre de modo burocrático, mas que a maioria do quadro docente questionado ao menos compreende o que transversalidade.

Já a relação da educação para o trânsito, é possível perceber que a sua deficiência é um conjunto de itens, mas onde seu maior déficit acontece na preparação do professor, do qual se torna frágil e não consegue alcançar por si as reais características da temática de maneira transversal, abrangendo todas os apontamentos dentro dos conteúdos planejados.

Quando se objetivou esse projeto, tinha a finalidade de criar uma ponte para a conscientização do sujeito desde criança, para um possível alcance na vida adulta de responsabilidade e interação social por meio do trânsito. Porém, para que tal efeito possa ser concretizado, é necessário estar mais atento a formação de docentes, para então criar uma real sistematização de conteúdos transversais, sem criar projetos paralelos para cumprir o currículo.

Pode se perceber que é possível criar um projeto vinculado ao planejado já existe, aderindo os temas transversais, nesse cada a educação para o trânsito, onde coube nos mais variados assuntos. Sendo assim, fica a indagação dos motivos que aparentemente dificultam esse exercício, sem ser algo burocrático?

O trabalho por fim, pode ser auxílio para possíveis apontamentos de como pode ser abrangente as questões de formação docente e também do cumprimento da escola enquanto formadora e mediadora da socialização. É fundamental e preciso que consigamos caracterizar o indivíduo como parte do coletivo social, principalmente ao falarmos de trânsito, mas é indispensável compreender que o papel mediador da escola é realizado pelo professor, do qual não se compreende as propostas enviadas, como poderá mediar tais fundamentos aos seus alunos?

Por esse motivo, fica aqui esse trabalho com intuito de instigar a compreensão da formação docente continuada, precisando de uma possível sistematização, para quem sabe ser esse um motivo agravante dos contratempos e a falta de bons êxitos em meio aos objetivos quistos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTH, Felipe Silveira. **Trânsito e cidadania: relato de uma experiência curricular na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/166095/001046136.pdf?sequence=1>> Acesso em 12. Abril. 2019
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil:
- BRASIL. Lei nº 9.394/94, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 10. Outubro. 2019
- BRASIL. Lei 9.503 de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Brasília: 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9503.htm> Acesso em 15. Março. 2019
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:
- BRASIL. Ministério da Educação. TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC. Contexto Histórico e Pressupostos pedagógicos. 2019. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf> Acesso em 18. Outubro. 2019
- CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica). Parecer Nº 11, de 7 de outubro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 18. Outubro. 2019.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**; tradução Ruth Rissin Josef. – 2. Ed – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CRUZ, Tércia Maria Ferreira da. **Educação para o trânsito, pedagogia da vida**. 2015. Disponível em: <https://icetran.com.br/blog/educacao-para-o-transito-pedagogia-da-vida/> Acesso em 15. Março. 2019.
- ENFOQUE SISTEMA SEGURO. **O Cenário do Trânsito**. Observatório Nacional de Segurança Viária/ Relatório Anual. p. 2-4 .2017 Disponível em: <https://cdn.flipsnack.com/widget/v2/widget.html?hash=funq1asak&t=1550518563> Acesso em. 25. Setembro. 2019
- FERNANDES, Anael. **Formação continuada de professores “no”e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, jan./abr. 2019
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão.** Campina/SP; Papyrus, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores** / Francisco Imbernón; tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Jobert Carlos de. MÜLLER, José Luiz. **TRANSVERSALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: tema trânsito.** Revista Evento Pedagógico. V.2, n.2. p. 112, Agosto./Dez. 2011

PERRENOUD, Philippe. **Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem.** In Cadernos de Pesquisa, n 106, novembro 1999, pp. 7-26 (traduction em portugais de Professionnalisation du métier d'enseignant et développement de cycles d'apprentissage, in Piron, V. et al. (dir) Profession: instituteur, institutrice, du passé au présent vers un conditionnel futur, Bruxelles, Communauté française de Belgique, 1997, pp. 103-117).

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortes Editora, 1999. (p. 15-34).

PPP. Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Frida Rickli Naiverth. Turvo. 2017

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas.** Poésis Pedagógica – V.9, N.1 jan/jun. Goiás. 2011

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990, 8p. Disponível em www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos Acesso em 08. Abril. 2019

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara. **O que é trânsito.** São Paulo: Brasiliense, 1992.

CAPÍTULO 9

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS OCORRIDAS NA VIDA PÓS- ALFABETIZAÇÃO

Jaqueline de Oliveira Serrati
Luiz Augusto da Silva
Leandro Tafuri
Dirlei da Cruz Ilivinski

RESUMO

A educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que necessita de maior atenção e compreensão de todos, pois sabe-se que nela encontram-se os sujeitos excluídos e marginalizados pela sociedade, e que buscam inserir-se na mesma reconquistando sua autonomia. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar as transformações sociais ocorridas na vida dos sujeitos da EJA após a alfabetização. A metodologia utilizada foi de estudo de caso de abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista com pessoas alfabetizadas por meio da EJA, investigando os motivos que os fizeram abandonar a escola na infância ou adolescência, bem como quais razões os motivaram a voltar a estudar, dando ênfase para as principais mudanças ocorridas na vida após a alfabetização, já que muitos indivíduos analfabetos, não têm autonomia para ir ao supermercado, farmácia, receber pagamentos, realizar tarefas simples sem o auxílio de outra pessoa, tornando-as desprovidas de emancipação. Portanto, com o presente trabalho foi possível analisar a importância da EJA em oferecer condições para àqueles excluídos emanciparem-se de seus direitos, assim como as transformações sociais ocorridas em suas vidas, após a alfabetização na idade adulta.

Palavras chave: EJA. Pós alfabetização. Transformação social. Cidadania.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a type of education that needs greater attention and understanding of all, because it is the people excluded and marginalized by society, and who seek to insert themselves into it by regaining their autonomy. Thus, the objective of this research is to analyze the social transformations that occurred in the life of the subjects of the EJA after literacy. The methodology used will be a case study of a qualitative approach, having as an instrument of data collection the interview with people who are literate through the EJA, investigating the reasons that made them drop out of school in childhood or adolescence, and what motivated them to emphasizing the main changes in life after literacy, since many illiterate individuals do not have the autonomy to go to the supermarket, pharmacy, receive payments, perform simple tasks without the help of another person, making them deprived of emancipation. Therefore, with the present work it was possible to analyze the importance of EJA in offering conditions for those excluded to emancipate themselves from their rights, as well as the social transformations that took place in their lives, after literacy adult.

Keywords: EJA. Post literacy. Social transformation. Citizenship.

INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em analisar as transformações sociais ocorridas na vida dos indivíduos que se alfabetizaram na idade adulta, bem como confirmar a importância da Educação de Jovens e Adultos para a sociedade, a fim de fortalecer a igualdade e o exercício pleno da cidadania sem qualquer forma de discriminação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma modalidade de ensino que surgiu da necessidade de formar aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir a primeira etapa de educação básica na idade chamada correta. A definição desta modalidade passou por inúmeras variações ao longo do tempo e nos dias atuais seu objetivo principal é proporcionar a continuidade dos estudos para as pessoas que não tiveram por qualquer razão, o ensejo de ingressar ou concluir os estudos na infância ou adolescência, conferindo-lhes meios para aperfeiçoar seus conhecimentos, atribuindo habilidades necessárias para atuar ativamente na sociedade em que vivem.

Dessa maneira, o estudo iniciou-se com a busca teórica para compreender os aspectos históricos e as principais políticas públicas elaboradas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, incluindo a influência de Paulo Freire sobre a modalidade, relatando o seu método de alfabetização para adultos, salientando sobre as novas possibilidades que surgiram a partir da teoria do autor que transformaram o modo de ensinar e pensar a educação de adultos.

No segundo momento da pesquisa foi abordado, o papel do professor e a influência do ambiente no ensino aprendizagem, buscando delinear as características dos alunos da EJA, sendo que em uma sociedade distintiva como a de hoje os analfabetos muitas vezes, não procuram a escolarização formal por sentirem-se constrangidos a voltar a estudar na idade adulta, perpetuando-se na mesma condição, mesmo sabendo que os motivos pelos quais abandonaram os estudos foram além de si mesmos, isso ocorre pela falta de oportunidades onde, não é concedido a essas pessoas uma forma para solucionar o problema do analfabetismo e, muitas das coisas básicas do cotidiano são realizadas por outras pessoas, como por exemplo, ir ao supermercado, farmácia, receber pagamentos, não sendo possível realizar tarefas simples sem auxílio de outra pessoa, tornando essas pessoas muito vulneráveis mantendo o anonimato dessas sem resolver a situação.

Nessa perspectiva, foi relevante investigar quais foram os motivos que levaram essas pessoas abandonar a escola, bem como, os que fizeram-nas voltar a estudar na idade adulta,



ênfatizando, os aspectos relevantes sobre a permanência dos alunos nas classes da EJA, o que leva a pesquisa abordar o papel do professor frente a esta modalidade e as peculiaridades de aprendizagem dos alunos adultos.

Dessa forma, no último instante do trabalho destacou-se por meio de estudo de caso, as transformações sociais ocorridas na vida após a alfabetização, onde foi possível evidenciar a importância da EJA para as pessoas que não concluíram os estudos na infância ou adolescência e foram alfabetizadas na idade adulta.

A coleta e análise de dados efetuou-se por meio da pesquisa qualitativa onde o método escolhido foi o estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta a entrevista, essa com o propósito de conhecer e analisar os benefícios, dificuldades, preconceitos e desafios enfrentados por essas pessoas ao longo de suas vidas e ao ingressar na EJA. Do mesmo modo que, investigar porque abandonaram os estudos na infância ou adolescência, e também o que os motivou a voltar a estudar.

Os dados foram coletados em forma de uma entrevista estruturada com 17 perguntas, sendo realizada com 3 pessoas concluintes da I etapa da educação básica, ou seja 1 ao 5 ano do ensino fundamental, vale lembrar que o objetivo da pesquisa é analisar as transformações sociais ocorridas na vida desses indivíduos após a alfabetização. Após a coleta dos dados, foi possível analisar quais foram as mudanças significativas que ocorreram na vida dos entrevistados após terem sido alfabetizados nas classes da EJA.

METODOLOGIA

Nessa sessão apresentamos os resultados coletados por intermédio do estudo de caso, esse foi realizado com voluntários que se alfabetizaram por meio da Educação de Jovens e Adultos, salientando as mudanças sociais que ocorreram em suas vidas após terem frequentado a educação formal.

Antes da apresentação dos resultados da pesquisa é importante discorrer sobre o que é educação e a importância dela, tanto na vida das pessoas alfabetizadas adultas quanto para a sociedade.

4.1. EDUCAÇÃO: ALGUNS CONCEITOS

Primeiramente destacamos o conceito de educação proposto pelo educador Paulo Freire, tornando possível compreender alguns dos aspectos da educação segundo o autor.



Assim sendo, a Educação para Paulo Freire (2000) é uma forma de intervenção no mundo podendo transformar e criar conhecimentos por meio dela, e no momento em que se produz conhecimentos também se faz educação. Esse processo se dá quando o conhecimento é posto em prática, e é resultante da ação reflexão humana transformando a realidade. Dessa forma, a educação deve ser uma proposta de superação da postura ingênua, tendo como objetivo libertar e conscientizar os indivíduos.

Complementando, o autor Alvaro Vieira Pinto (p. 43, 1960) descreve: “Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país”. Dessa forma, a educação para o autor é quem forma o homem, definindo seu caráter e personalidade frente a sociedade.

Ainda, para o educador Paulo Freire (p. 40, 2000) sobre a alfabetização: “[...] sempre tenha entendido a alfabetização como um ato criador a que os alfabetizados devem comparecer como sujeitos, capazes de conhecer e não como puras incidências do trabalho docente dos alfabetizadores”.

Assim sendo, a definição de educação proposta pelos autores, abrange todos os conhecimentos colocados em prática, sendo estes, processos sociais que acontecem por intermédio da reflexão humana, transformando a realidade.

Portanto, os autores Vieira Pinto e Paulo Freire relatam que é por meio da educação que se determina que tipo de sujeito será formado para atuar socialmente, economicamente e culturalmente na sociedade, eles afirmam que a educação é iminente um ato político, veem a educação como forma primordial de transformar os indivíduos e a realidade de um país. Ainda, sobre o conceito de educação, complementa o autor Carlos Brandão:

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. (BRANDÃO, p. 6, 1993).

Desta maneira, todas as definições de educação, contemplam a Educação de Jovens e Adultos, pois esta é uma modalidade de ensino que necessita ser específica quanto as características dos educandos levando em consideração todas as estruturas sociais, políticas e econômicas existentes, a EJA precisa propiciar uma educação que forneça a libertação e a conscientização dos indivíduos.

2 METODOLOGIA

A escolha do Estudo de Caso, ocorreu por este ser um método que esclarece objetivamente os resultados, sendo possível realizar a análise por meio da entrevista estruturada chegando ao então objetivo da pesquisa.

Dessa maneira, esclarece Robert K. Yin (p. 21, 2001) o estudo de caso: “[...] surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”.

Assim sendo, ao utilizar o método de estudo de caso foi possível obter os resultados desejados, descobrindo quais as mudanças sociais ocorridas na vida dos sujeitos após a alfabetização, conforme o problema apresentado durante a pesquisa.

A COLETA DE DADOS

Os dados foram levantados a partir de três voluntários que se alfabetizaram em idade tardia, por meio de uma entrevista estruturada que ocorreram em datas previamente agendadas, após os esclarecimentos sobre o objetivo da entrevista e assinatura do termo de livre consentimento. Sobre a técnica da entrevista podemos verificar que esta é uma fonte essencial de informação para o estudo de caso. De acordo com o autor Yin (p.108, 2001): “As entrevistas podem assumir formas diversas. É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de forma espontânea”.

Nesta pesquisa foram realizadas entrevistas do tipo focais, conforme Yin, “na qual o respondente é entrevistado por um curto período de tempo”, (p. 109, 2011) onde foram elaboradas perguntas estruturadas, norteando a entrevista, contudo, também se abriu flexibilidade para que os entrevistados contribuíssem por meio de observações ao fim da entrevista, esta seguiu com caráter informal. Sobre a entrevista afirma Yin:

No geral, as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas [...]. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências [...]. Novamente, uma abordagem razoável a essa questão é corroborar os dados obtidos em entrevistas com informações obtidas através de outras fontes. (YIN, p. 110, 2011).

Portanto, a entrevista foi a ferramenta escolhida para obter os dados necessários, a fim de complementar as bases teóricas explicitadas no decorrer da pesquisa. Com os resultados, torna-se possível confirmar a importância da EJA na vida das pessoas que não tiveram a

oportunidade de estudar na infância ou adolescência, enfatizando principalmente, para as mudanças que ocorreram na vida delas após a alfabetização.

ANÁLISE DOS DADOS

A partir da análise dos dados obtidos será verificado quais as mudanças que ocorreram na vida dos sujeitos da pesquisa, após terem se alfabetizado. Os participantes serão identificados como A, B, C.

Nas primeiras perguntas, questionamos sobre: 1. Local de trabalho, 2. Idade e 3. Nível de estudo. Obtivemos que “A”: exerce a profissão de pedreiro, com idade de 54 anos, escolaridade ensino fundamental completo. O entrevistado “B” concluiu o Ensino Fundamental etapa I, e é estudante da etapa II do Ensino Fundamental, tem 29 anos. O voluntário “C” revelou que é pedreiro concursado na Prefeitura Municipal de Turvo, com 50 anos de idade e ensino fundamental completo.

Dessa forma, salienta-se que todos os entrevistados possuem idade superior a 29 anos e todos concluíram a primeira etapa do ensino fundamental, sendo, portanto, alfabetizados.

Na questão quatro, sobre quais motivos levaram os levaram a parar de estudar, o entrevistado “A” assim se expressa: “ver a família passando dificuldades só a minha mãe trabalhava, então tive que trabalhar muito cedo, então era trabalhar ou estudar, achei melhor trabalhar e parei com os estudos”. Entrevistado “B” de maneira envergonhada respondeu: “porque reprovei muito”. Entrevistado “C”: “Morava no interior e na época lá não tinha escola. Então tinha uma senhora que era professora e na própria casa dela chamava a criançada para ensinar não tinha nem um diploma nem nada. Então meu pai se mudou para outra cidade e sempre nós todos trabalhamos desde criança a situação não era boa então precisávamos trabalhar para ajudar em casa”.

Assim, sobre os motivos do abandono escolar Alves e Arruda (p.16, 2014): “o trabalho é apontado como motivo para ter deixado a escola, sendo também o mesmo motivo para voltar para à escola, visando melhorar de posição no mercado de trabalho”.

Dessa forma, os entrevistados revelaram que os motivos foram além da vontade dos mesmos, fazendo-os sem escolha abandonar a escola. Além disso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação (p. 33, 2000): “Foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber”.



Portanto, as pessoas que procuram a EJA, são aquelas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na chamada “idade correta”, dessa forma, quando foi oportuno, retornaram por sentirem que era necessário concluir a escolarização como maneira para mudar suas vidas.

Nas questões cinco e seis respectivamente, questionamos a que idade pararam de estudar e até que séries estudaram. O entrevistado “A” respondeu que entre 9 a 10 anos e completa dizendo “parei na segunda série”.

O entrevistado “B” salienta: “não lembro, mas eu era criança” e diz que estudou “até a sétima série”. Logo, o entrevistado “C”: parou de estudar segundo ele com: “uns 12 anos” e curiosamente explicou que: “então eu nunca, tive nunca um diploma ou histórico da escola eu estudei com uma professora aposentada que ensinava na casa dela ela chamava toda molecada do bairro para ensinar, mas não tinha boletim nem nada, estudei por dois anos desse jeito, era uma vez ou duas vezes por semana”.

Nota-se que os entrevistados tiveram contato anterior com a escolarização, e também todos tiveram que parar de estudar na infância ou pré-adolescência.

Na pergunta sete, questionamos se aprenderam a ler ou a escrever quando criança ou adolescente, e também na questão oito se aprenderam a realizar operações matemáticas. Respectivamente o Entrevistado “A” revelou: “Não, apenas identificava as letras e “muito pouco”. Entrevistado “B”: “não aprendi nem ler nem escrever, mas sabia as letras e não sabia matemática”. Entrevistado “C”: “Mais ou menos” e respondeu “não” a respeito da matemática.

Notamos que todos os entrevistados relataram reconhecimento das letras e de algumas palavras aprendidas ao longo da vida social. Porém, nenhum deles conseguia ir ao supermercado ou realizar compras sozinhos, sem o auxílio de outra pessoa, por conta de não saberem realizar contas matemáticas, então não conseguiam receber e conferir o troco em dinheiro.

Na questão nove indagamos, ao longo de sua vida sentiu necessidade de voltar a estudar e por que. Dissertou o entrevistado “A”: “O motivo maior foi para tirar a carteira de motorista, era exigido o primeiro grau”.

Entrevistado “B”: “tinha vontade de voltar a estudar para aprender, porque na escola eu não aprendia nada”. Entrevistado “C”: “Sim, sentia muito eu nem sabia falar bem com as pessoas e até hoje sinto necessidade de estudar um pouco mais, pois, depois da EJA agora eu sei ler e escrever eu quero aprender ainda mais”.

Em relação aos motivos que levam os indivíduos voltar a estudar afirma a autora Piconez:

No caso específico do ser humano jovem e adulto, podemos destacar algumas das motivações básicas, tais como: a necessidade de saber; o sucesso pessoal; o desempenho e a necessidade de realização própria; a competição; a presença do grupo etc. (PICONEZ, p. 5, 2003)

À vista disso, são inúmeras as razões que levam os indivíduos procurar a EJA, pois esta fornece a retomada da escolarização, garantindo o direito de educação a todos os que não puderam concluir os estudos na escola regular, independentemente da classe social, econômica, gênero ou qualquer limitação, essas pessoas procuram a EJA tendo objetivos claros e lutam para concluir essa etapa, acreditam nela como uma forma de transformar suas vidas.

Na sequência, perguntamos na décima questão se já tinham sofrido preconceito por não saberem ler e escrever. O entrevistado “A” disse que “Não, pois sempre trabalhei em serviço braçal então não precisava saber ler e escrever precisava saber trabalhar. Era feito um teste prático para saber se sabia e comenta ainda: “se fosse pelo estudo não passaria no teste”. O entrevistado “B” somente respondeu que não. Já o entrevistado “C” revelou o seguinte: “Todo o analfabeto sofre preconceito, pois não saber ler e escrever você não consegue nem pegar um ônibus sem perguntar para as outras pessoas”.

Os entrevistados A e B relatam não terem percebido preconceito, no entanto, o entrevistado A diz que precisava só mostrar que sabia o serviço braçal, podemos inferir que o fato de ser iletrado, não era considerado pelos padrões, o que não deixa de ser uma forma de preconceito em relação capacidade de executar o serviço braçal. Porém como relatou o entrevistado C, por necessitarem de auxílio de outros, em situações que exigem leitura e escrita, o preconceito pode ocorrer tanto de forma velada como camuflada na vida dessas pessoas. Conforme evidenciam Di Pierro e Galvão (p. 1, 2007): “[...] a palavra analfabeta é carregada de significados negativos, pré- julgamentos e estigmas que permeiam as relações das pessoas com os que se encontram nessa condição”. Nesse sentido, existe uma visão negativa construída historicamente sobre as pessoas que se alfabetizaram tardiamente, revelando implicações no decorrer da vida dessas pessoas, como por exemplo, ter receio em falar com as pessoas, não poder fazer ou precisar de auxílio para realizar atividades básicas do dia a dia, e por isso buscam retomar a escolarização.

Na questão de número onze, indagamos aos entrevistados sobre os motivos do retorno aos estudos. E as respostas foram: Entrevistado “A”: “Para tirar a carteira e conseguir um emprego melhor”. Entrevistado “B”: “Aprender ler e escrever para poder falar com as pessoas

pelos meios sociais”. Entrevistado “C”: “Eu precisava aprender alguma coisa né e parar de depender da ajuda dos outros, como ir no mercado sozinho eu não conseguia ir pois não sabia receber troco nem o que comprar”.

As respostas dos três entrevistados demonstram que:

Pessoas não alfabetizadas não têm autonomia para lidar com a escrita em seu cotidiano. Sabem muitas coisas sobre a escrita, criam estratégias para lidar com situações em que a escrita está presente, mas não possuem conhecimentos suficientes para participar de modo pleno em diversas práticas sociais. (BRASIL, p. 75, 2008)

Assim sendo, quando os indivíduos vivem sem a escolarização formal, eles desenvolvem habilidades para viver e participar da sociedade, mas em algum momento de suas vidas, sentem a necessidade de concluir os estudos, no caso dos entrevistados, aprender a ler e a escrever por meio da EJA significa a busca por mudança de vida.

Na sequência, procuramos levantar como se sentiam durante as aulas da EJA e se o ambiente era acolhedor. Responderam:

Entrevistado “A”: “Foi muito bom, a professora investigava o que os nos sabia”
Entrevistado “B”: “A professora era muito legal gostei bastante de estudar lá era bem melhor do que na escola”.

Entrevistado “C”: “A minha história com a EJA foi assim, eu trabalhava “numa” empresa e um dia chegou um grupo de pessoal da secretaria de educação oferecendo a EJA para quem quisesse fazer, pedreiro, servente, ajudante, qualquer um, então eu aceitei, nós recebemos umas apostilas e trabalhávamos durante a semana, e tinha prova uma vez por mês, não era bem presencial, no sábado tinha a aula com uma professora das dez horas da manhã as cinco horas da tarde, no domingo das 7 da manhã as 4 horas da tarde tinha aula e uma vez por mês tinha a prova, a cada seis meses nós mudávamos de etapa”.

A respeito do ambiente e do papel do professor comenta Paulo Freire:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”. (FREIRE, p. 19, 1996).

Assim sendo, quando o aluno é bem recebido pelo professor e se sente acolhido no ambiente, o aprendizado e a continuidade dos estudos tem mais chances de sucesso, pois o educando mantém-se motivado a continuar. Conforme complementa ainda o educador Paulo Freire (p. 36, 1996):



“O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

Dessa maneira, conforme as afirmações dos entrevistados, fica claro como é importante que as classes da EJA sejam acolhedoras, e o professor seja instigador de práticas educativas significativas, laborando as aulas conforme as necessidades de cada indivíduo, fazendo da EJA uma ferramenta de transformação social na vida dessas pessoas, dado que, estas já estão vindo de um sistema de ensino falho e quando se deparam com um ambiente que os motiva a estudar eles iniciam, permanecem e concluem os estudos, além disso, muitos pensam em continuar após a EJA.

Na questão de número treze, questionamos se em algum momento pensaram em desistir das aulas da EJA e por que. Todos os entrevistados responderam nunca terem pensado em desistir.

Confirmando mais uma vez sobre a importância do ambiente e de como as características próprias da EJA realmente fazem com que os indivíduos concluam esta modalidade, como consequência, nenhum dos entrevistados pensou em desistir de estudar ao longo da trajetória. Conforme concluem as autoras Ilivinski e Fagundes (p. 217, 2016):

“Estes sujeitos só permanecem estudando quando se sentem acolhidos e respeitados pela escola e educadores. Ao contrário das crianças, os adultos não possuem um responsável que os obrigue a frequentar as aulas”.

Dessa maneira, o ambiente necessita ser convidativo, as aulas e os conteúdos precisam ser estruturado conforme as necessidades específicas dos estudantes da EJA, pois estes estão estudando em uma etapa diferenciada de suas vidas e foram vítimas anteriormente do processo falho da escolarização regular.

Na sequência, perguntamos quais as maiores dificuldades para seguir com os estudos na etapa que estão. O entrevistado “A” revelou: “A cansa, trabalhar o dia inteiro e chegar à tarde, você senta no sofá e não consegue levantar mais, é muito cansativo, não é fácil, mas é preciso né”. O entrevistado “B”: “Não tinha dificuldade para ir, gostava”. O entrevistado “C”: “Não, a única coisa era que no nosso dia de descanso, tinha que ir lá estudar ao invés de descansar”.



A respeito de como os indivíduos apesar dos desafios, seguem com seus objetivos, afirma o Paulo Freire (p. 24, 2009):

“Quanto mais conscientemente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação”.

Assim sendo, por mais que tivessem dificuldades, pelo fato de precisar estudar e trabalhar, os entrevistados seguiram estudando e fazendo o possível para mudar de vida. Vale lembrar que muitos foram forçados a parar de estudar na infância ou na adolescência para trabalhar, e agora este também é um dos motivos que os fazem voltar a estudar, almejando ter uma vida melhor, emancipando de seus direitos como cidadãos.

Na questão de número quinze, perguntamos sobre o que vocês podem fazer agora, que não podiam fazer antes de serem alfabetizados. Obtivemos do entrevistado “A”: “Não podia dirigir e ler direito”. Do entrevistado “B”: “Agora eu consigo me relacionar melhor com as pessoas”. E do entrevistado “C”: “Meu Deus do céu é a melhor coisa do mundo, hoje eu me sinto bem, porque se não fosse o meu estudo eu não tinha conseguido entrar nesse concurso de Prefeitura que eu estou agora, faz 3 anos que estou no meu serviço e estou bem.

Portanto, após terem sido alfabetizados os entrevistados obtiveram a consciência de seu lugar na sociedade, percebendo que por meio da EJA foi possível transformar suas vidas e obter novas perspectivas futuras. Como complementa o mesmo autor:

O exercício desta atividade crítica, na análise da prática social, da realidade em processo de transformação possibilita aos alfabetizandos, de um lado, aprofundar o ato de conhecimento na pós-alfabetização; de outro, assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa. (FREIRE, p. 25, 2006).

Dessa forma, a EJA, teve papel fundamental na vida dos entrevistados, uma vez que eles eram impossibilitados de realizar coisas simples do cotidiano, porém imprescindíveis para viver em sociedade, e todos conseguiram alcançar seus objetivos depois de terem sido alfabetizados.

E na penúltima questão fizemos a pergunta chave desta pesquisa, ou seja, o que mudou em sua vida após a alfabetização e qual foi a mudança mais importante. O entrevistado “A” enunciou: “Como somos evangélicos foi pegar a Bíblia e ler, eu tinha muita dificuldade sabe, de ler assim, em voz alta, e hoje eu consigo, não tenho mais dificuldade”.

Entrevistado “B”: “Eu fiz muitas amizades, na escola normal eu não tinha amigos e vivia sozinho, hoje eu tenho”



Entrevistado “C”: “Resumindo seria tudo porque se eu continuasse sendo analfabeto como eu era lá com 14 anos, não seria ninguém hoje, agora eu posso fazer tudo, consegui fazer a carteira de motorista, tenho emprego bom, consigo me comunicar com todo mundo, porque quando se é analfabeto não consegue nem se comunicar direito com as pessoas. Então hoje eu sou outra pessoa, hoje eu tô feliz graças a Deus!”

Assim sendo, a mudança acontece quando o indivíduo percebe a si mesmo e seu lugar na sociedade, conforme afirma Paulo Freire:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda [...]. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles. (FREIRE, p. 27, 1967).

Dessa forma, os entrevistados relatam as mudanças mais significativas que ocorreram em suas vidas, após terem frequentado a Educação de Jovens e Adultos e se alfabetizado, revelando também de que maneira ela foi importante e como abriu caminhos para transformar suas vidas, pois como afirmou o entrevistado C, ao concluir a EJA eles se tornaram outras pessoas e com outras perspectivas de vida.

Logo, sobre a consciência adquirida Paulo Freire (p. 19, 2006) afirma: “Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, [...] agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente”.

Dessa maneira, ao terem se apropriado do domínio da leitura e da escrita, junto do aperfeiçoamento de seus conhecimentos civis com científicos adquiridos nas classes da EJA, a consequência para os entrevistados, foi desenvolver a consciência de transformação social, pois os mesmos relatam poder realizar mais coisas agora, do que antes da alfabetização, bem como se sentem melhor e mais incluídos na sociedade.

Complementando, o autor Vieira Pinto (p. 63, 1993) comenta que:

“A concepção crítica é a única que está dotada da verdadeira funcionalidade e utilidade, pois conduz à mudança da situação do homem e da realidade à qual pertence”.

Portanto, a EJA foi de fato importante para que a mudança almejada pelos entrevistados pudesse acontecer, transformando então, a realidade dos mesmos após terem concluído o processo de alfabetização.



Logo, indagamos na última questão se pretendem continuar estudando. Entrevistado “A” informou que: “Vou terminar o Ensino Médio e vou descansar um pouco, mas penso em tentar um técnico ou uma faculdade na área minha de construção ou para mexer com comida, (gastronomia)”

Entrevistado “B”: “Sim, fiz a primeira etapa agora estou na segunda e vou para fazer o ensino médio”

Entrevistado “C”: “Pretendo sim, só tendo um tempo, eu vou, porque hoje o estudo é tudo né”.

Dessa maneira, todos os entrevistados responderam que pretendem continuar estudando, demonstrando que por meio da EJA os alunos desenvolveram a consciência crítica. Conforme afirmam as autoras Ilivinski e Fagundes (p. 205, 2016):

“o aprendizado oriundo da EJA não se limita a alfabetização, mas incorpora a possibilidade da assimilação dos conteúdos científicos a fim de aprimorar a condição de cidadania dos educandos”.

Revelando o sucesso e o bom relacionamento com a EJA, os entrevistados informaram que se mantêm motivados a continuar estudando após terem sido alfabetizados, demonstrando que não é suficiente apenas saber ler e escrever, mas sim construir um aprendizado capaz de fazê-los conscientes de onde podem e querem estar na sociedade.

No último instante da entrevista, ficou facultado aos entrevistados que expressassem alguma observação sobre o tema abordado, onde somente o entrevistado “A” conseguiu expressar que após se alfabetizar, indicou e indica até hoje a EJA para outras pessoas que conhece:

“Eu indiquei a EJA para muitos amigos meus, até quando eu voltei a estudar, eles falaram: qual é a tua voltando a estudar depois de velho? Eu disse para eles que a gente que quer o melhor, tem que procurar né. Muitos deles têm vergonha de voltar a estudar junto dos jovens, pois a maioria deles é muito novo, mas para conseguir mudar de vida, é preciso ir atrás”.

Ao comentar que indicando a EJA para outras pessoas, elas lhe disseram porque estaria estudando depois de “velho”, releva que há preconceito sobre as pessoas que estudam na fase adulta, e ainda, pelo fato de muitas terem vergonha de estudar, permanecem na mesma situação, sem saber ler, escrever, comunicar-se, sem autonomia necessitando de auxílio de outras pessoas



para realizar atividades básicas do cotidiano, vivendo em condições precárias, sem reconhecimento, com baixa remuneração e sem conhecer seus direitos de cidadãos.

Portando, é necessário realizar ações de consciência para toda a população, considerando que o responsável pela falta de escolaridade não são os próprios indivíduos, mas sim as práticas de exclusão dos direitos políticos, econômicos e sociais dos mesmos, essa premissa foi relatada por Paulo Freire na década de 60 e até os dias atuais não se concretizou totalmente. Porém, somente após a conscientização da sociedade em geral, em relação ao processo econômico, político e social que envolve a educação do Brasil é que será possível garantir o acesso à educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que tem como objetivo, auxiliar o educando a apropriar-se dos conhecimentos científicos conforme seus conhecimentos de mundo, a fim de garantir que os indivíduos possam inserir-se conscientemente fazendo parte da sociedade.

Dessa maneira, no decorrer da pesquisa procurou-se esclarecer o papel principal da EJA, atentando para as primeiras e principais políticas públicas realizadas no Brasil para esta modalidade. Ainda, evidenciando o método de Paulo Freire e a sua importância para a Educação de Jovens e adultos, este transformou a maneira de pensar e elaborar as aulas para alunos adultos.

Contudo, foi abordado também os retrocessos resultantes da Ditadura Militar que empobreceu as iniciativas voltadas para a modalidade. Porém constatou-se que a partir da Constituição Federal de 1988, foram instauradas oportunidades para que fossem elaboradas e aprimoradas novas políticas para a EJA, assim como o papel do professor, que passou por modificações tendo como função principal mediar o ensino aprendizagem dos alunos adultos, levando em consideração as peculiaridades destes, já que possuem características específicas pois encontram-se em uma fase diferente da infância, possuindo um contato inicial com a escola e com o mundo letrado, dispondo também de aprendizados e conhecimentos alcançados por meio da vida em sociedade.

Assim sendo, com o embasamento teórico foi possível seguir para a pesquisa de campo, onde o objetivo principal foi saber quais foram as transformações sociais ocorridas na vida após alfabetização. Assim, ao analisar os dados coletados por meio do estudo de caso, verificou-se que todos os indivíduos entrevistados manifestaram a ocorrência de mudanças significativas

em suas vidas, após terem sido alfabetizados por meio da EJA na idade adulta, foi possível ainda, analisar quais os motivos que os levaram a abandonar a escola regular, onde enunciaram fatores como a contínua repetência escolar e o trabalho precoce, possibilitando chegar a indagação de quais motivos os fizeram procurar a escolarização formal novamente, onde por meio dos relatos, apontaram para a busca de ascensão social, autonomia, obtenção de um emprego melhor, afim de mudar e melhorar as condições de vida.

Nesse sentido, consideramos que atendemos aos objetivos propostos no início deste trabalho, pois primeiramente levantamos os aspectos principais da história e das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Na sequência, delineamos as características dos sujeitos da educação de Jovens e Adultos e por fim, após analisar as respostas obtidas na coleta de dados, destacamos as transformações sociais ocorridas na vida das pessoas, no caso os sujeitos da pesquisa, após terem se alfabetizado na idade adulta.

Encerramos nosso trabalho, no entanto temos a clareza de que não encerramos o assunto, pois muitos estudos são necessários como forma de dar visibilidade e reforçar a importância que esta modalidade de ensino representa na vida dos que são excluídos da vida em sociedade, por não serem alfabetizados na idade que chamam de “correta”. Portanto, a educação é um direito elementar a todos, sobretudo em qualquer fase da vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luzivania Galdino Santos; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **A Educação de Jovens e Adultos como Transformação Social**. Revista Eletrônica Saberes da Educação. v.5. 2014. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/3828712-A-educacao-de-jovens-e-adultos-como-transformacao-social.html>>. Acesso: 10/04/2017.

APARECIDA, Fernandes Adriana; SOUZA, Adriéle Cristina; CHAGAS, Alberi; LUCENA, andréia dutra; MORESCHI, Gabriela Weber; SCARTON, Glauciano; SANTOS, José Heitor; ZANOTTO, Marijane. **Ler e escrever com histórias do cotidiano**. UNIOESTE, Cascavel - PR, 2007. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Pratica/PDF/46%20Prat.%20Marijane%20II.pdf>>. Acesso: 10/04/2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 28 ed, São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1993. Disponível em: <<http://www.febac.edu.br/site/images/biblioteca/livros/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf>> Acesso: 02/10/17

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**, 1988. Disponível em:<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf>. Acesso: 02/09/17

BRASIL. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Coleção educação para todos. Brasília, 2005.

_____, **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Governo do estado do paraná secretaria de estado da educaao superintendência da educaao. Curitiba, 2006. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>

_____, **Lei n 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

_____, **Ministério da Educaçao.** Parecer CNE/CEB 11/2000. 10 de maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf> Acesso: 01/10/17

_____, **Plano Nacional de Educaçao.** Lei Federal N 10.172 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso: 01/09/17

_____, **PARECER CNE/CEB 11/2000,** publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **Histórico, Funo Social e Formao do Educador da EJA.** Uberlândia: UAB/UFU, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão; **Visões da educao de jovens e adultos no brasil.** 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso: 26/06/17

FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire: primeiros tempos.** v. 26, Brasília, 2013. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2395/2355> Acesso: 26/06/17

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 4 coleo, São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

_____, Paulo. **Educao como prática da liberdade.** Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1967.

_____, Paulo. **Educao e Mudança.** Editora Paz e Terra, 12 edio, 1967.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários  Prática Educativa.** 34 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da indignao: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora, Unesp, 2000.

ILIVINSKI, Dirlei Cherne da cruz; FAGUNDES, Elizabeth Macedo. O perfil dos sujeitos das classes de alfabetizao de jovens e adultos no município de Guarapuava Paraná. in: SOUZA, Lucineia Moreira; ROCHA, Rita de Cássia Luiz da Rocha; BONETE, Wilian Junior. (Org). **Pesquisa em Educao Múltiplas Interfaces.** Ed. Apprehendere. 1 edio. Guarapuava PR, 2016. p. 205 - 230.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, Ação Educativa, Campinas, SP, 2002.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais.** Documento produzido para o Curso de Especialização de Educação Escolar de Jovens e Adultos do NEA – Núcleo de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores, 2003. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/educ-jovens-adultos/artigos/aprendiz.pdf>> Acesso: 15/05/17

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2099/2068>> Acesso: 25/08/2017

PINTO, Alvaro Vieira. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional.** Ministério da Educação e Cultura. Instituto Superior de Estudos Brasileiros. 4ª edição. RJ, 1960. Disponível em: <<http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2013/10/facsimile.pdf>> Acesso: 29/09/2017

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação de jovens e adultos Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>> Acesso: 28/05/2017

SILVA, Nálison Melo. **O preconceito e a negação da diferença na educação de jovens e adultos.** V fórum identidades e alteridades, I congresso nacional educação e diversidade. UFS, Itabaiana/SE, 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7634649-O-preconceito-e-a-negacao-da-diferenca-na-educacao-de-jovens-e-adultos-nalison-melo-silva-ded-copes-posgrap-ufs.html>> Acesso: 22/05/17

SOUZA, Gilson Luiz Rodrigues; SILVA, Luziene Aparecida da silva. **A Educação de Jovens e Adultos como Instrumento de Transformação Social.** Revista Brasileira de Educação e Cultura. Centro de Ensino Superior de São Gotardo, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/download/74/100>> Acesso: 10/04/17.

SPOZAT, Aldaíza, **Exclusão social e fracasso escolar.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p21-32, jan. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2099/2068>>. Acesso: 23/10/17

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Campinas, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso: 23/10/17

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília, agosto,

2008. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640POR.pdf>>. Acesso: 18/06/17

YIN. Robert.K. **Estudo de Caso Planejamento e Métodos**. 2.ed. Porto Alegre. Bookman, 2001. Disponível em:
<https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf> Acesso em: 18/09/2017

ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro. **Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes**. Vol. 1. Salvado: EDUFBA, 2009. Disponível em:
<https://play.google.com/books/reader?id=dY9JCgAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_BR&pg=GBS.PA1> Acesso em: 25/10/2017

CAPÍTULO 10

BENEFÍCIOS DO TAEKWONDO NA TERCEIRA INFÂNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Matheus Antonio Tomacheski, Centro Universitário Guairacá, Colegiado de Educação Física
Marcos Roberto Brasil, Centro Universitário Guairacá, Colegiado de Educação Física, Associated Graduate Program in Physical Education, Universidade Estadual de Londrina (UEL)/Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro Oeste, Departamento de Educação Física
Vinicius Muller Reis Weber, Universidade Estadual do Centro Oeste, Departamento de Educação Física
Carlos Ricardo Maneck Malfatti, Universidade Estadual do Centro Oeste, Departamento de Educação Física
Vinicius de Oliveira, Associated Graduate Program in Physical Education, Universidade Estadual de Londrina (UEL)/Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Luiz Augusto da Silva, Centro Universitário Guairacá, Colegiado de Educação Física

RESUMO

O taekwondo é uma arte marcial que consiste na autodefesa por meio do combate desarmado, utilizando o corpo como ferramenta de ataque e defesa. E como quase todas as outras artes marciais, o taekwondo consiste em valorizar a perseverança, integridade, auto controle, cortesia, respeito e lealdade. Esta modalidade pode ser praticada por todos, independente da idade ou sexo, é uma ótima opção de atividade física, pois trabalha o corpo como um todo. Tratando-se da prática na infância, vem a ser muito benéfica, trazendo as crianças para prática de atividade física, contribuindo pra o desenvolvimento físico, social e mental das mesmas. O presente estudo teve como objetivo apresentar os benefícios que o Taekwondo proporciona a seus praticantes na terceira infância, por meio de uma revisão de literatura, como método de estudo foi utilizado a base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), que contempla as bases Lilacs, Ibecs, Medline, e Scielo, em busca de referencial teórico para embasar a construção dos instrumentos. Com base no estudo feito, conclui-se que a prática do taekwondo na infância só tem a contribuir para o desenvolvimento das crianças de forma integral, seja social, física ou mental. Olhando para o lado social, é importante pelo fato da interação entre as crianças, muitas vezes são desenvolvidas atividades cooperativas, estimulando o trabalho em equipe, empatia com o próximo, cria um clima social positivo, pois acaba com a competitividade do individualismo, fazendo com que todos aprendam valores e ao mesmo tempo se divirtam, dessa maneira causando impacto na vida da criança, seja em casa ou na escola.

Introdução – objetivo – metodologia – resultados – conclusão.

Palavras chave: Taekwondo; Crianças, Desenvolvimento motor.

ABSTRACT

The present study aimed to present the benefits that Taekwondo provides to its practitioners in the third childhood, through a literature review; as a study method, the database of the Virtual Health Library (VHL) was used, which includes the Lilacs, Ibecs, Medline, and Scielo databases, in search of a theoretical framework to support the construction of the instruments.

Taekwondo is a martial art that consists of self-defense through unarmed combat, using the body as a tool for attack and defense. And like almost all other martial arts, taekwondo is about valuing perseverance, integrity, self-control, courtesy, respect and loyalty. This modality can be practiced by everyone, regardless of age or sex, it is a great option for physical activity, as it works the body as a whole. In the case of childhood practice, it is very beneficial, bringing children to practice physical activity, contributing to their physical, social and mental development. Based on the study done, it is concluded that the practice of taekwondo in childhood only has to contribute to the development of children in an integral way, be it social, physical or mental. Looking at the social side, it is important because of the interaction between children, cooperative activities are often developed, encouraging teamwork, empathy with others, creating a positive social climate, as it ends the competitiveness of individualism, causing that everyone learn values and have fun at the same time, thus impacting the child's life, whether at home or at school.

Keywords: Taekwondo; Children, Motor development.

INTRODUÇÃO

O Taekwondo é uma arte marcial que foi criada, pelo general sul-coreano Choi Hong Hi, em 11 de abril de 1955. Seu significado é: caminho dos pés e das mãos através da mente. Apesar de ser uma luta, a sua filosofia é como quase todas as outras artes marciais, que consiste em valorizar a perseverança, integridade, auto controle, cortesia, respeito e lealdade (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL, 2017).

O estágio de desenvolvimento na terceira infância, entre os 7 a 11 anos de idade, apresenta-se com um pico de amadurecimento no sistema nervoso, avanço no sistema cardiorrespiratório e aumento de crescimento de músculos e ossos, interferindo diretamente na coordenação motora (GALLAHUE E OZMUN, 2005) Dessa forma, o Taekwondo ajuda na melhora em perceber os movimentos, levando a uma capacidade maior de aprender ações motoras, importantes para o esporte como também para o habilidades no desenvolvimento da crianças (MENEZES JUNIOR, 2014),

O taekwondo traz uma série de benefícios a saúde física e mental, atuando no sistema cardiopulmonar e locomotor de seus praticantes, desenvolve a coordenação motora, aprimoramento do equilíbrio, força, flexibilidade, também com a intensa repetição dos movimentos, desenvolve a paciência, dá a seus praticantes a autoconfiança, o autocontrole, além do mais, os princípios do taekwondo ensina a humildade, coragem e respeito (MARCON, 2008). Desta forma, o taekwondo ajuda no amadurecimento físico de seus praticantes, contribuindo na formação do indivíduo e participação social.

O taekwondo tem uma enorme contribuição para o desenvolvimento de seus praticantes enquanto cidadãos, quem o pratica aprende a respeitar mais o próximo, que nem sempre



venceremos, e que cada situação vivenciada é mais uma maneira de aprender (SILVA; SOUZA, 2014)

Diante deste contexto o problema da pesquisa se compreende como: Quais os benefícios que a prática do taekwondo proporciona a crianças na faixa etária de oito a dez anos?

Neste sentido, o tema se justifica pela convivência que temos com o Taekwondo, por meio de aulas práticas, que são realizadas em uma academia própria para essa arte marcial, os treinos são desenvolvidos para uma turma infantil, podendo observar o desempenho dos alunos no decorrer das aulas.

Acreditamos que o taekwondo, tenha um papel muito importante quando se trata do ensino para crianças, pois há movimentos rápidos e repetitivos, como também há a questão da socialização pela qual a criança interage e convive com outras, assim a aula fica mais interessante e divertida na companhia dos colegas. Deste modo, o Taekwondo pode vir a contribuir para os desenvolvimentos psicológicos, motores, físicos e sociais das mesmas.

Portanto, esperamos com o presente estudo, ressaltar os benefícios obtidos por meio do Taekwondo na fase infantil, que deve ser promovida não só na infância como também na fase adulta, dando destaque também para a prática de atividades físicas.

Os movimentos aplicados na prática das artes marciais, ajuda a desenvolver fatores psicomotores que necessitamos desde o nosso nascimento, pois os treinamentos são compostos por movimentos naturais e espontâneos (MENEZES JUNIOR, 2014). Desta maneira, contribuindo de forma direta no desenvolvimento de seus praticantes infantis.

Segundo Andrade et al (2017) a atenção e preparação do professor para a educação infantil é de suma importância, pois as aulas devem ser voltadas para as necessidades e as dificuldades de seus alunos, de forma que se obtenha sucesso por meio de sua metodologia, intensificando e reforçando o desenvolvimento físico completo da criança.

A utilização de recursos lúdicos para o desenvolvimento das aulas no Taekwondo, pode ter uma notória contribuição para os seus praticantes. Segundo Andrade et al (2017) a utilização de jogos e brincadeiras envolvendo obstáculos com objetos, circuitos e alvos desenvolve o equilíbrio, coordenação motora, trabalha o cognitivo, raciocínio lógico, movimentos corporais, noção de espaço, e também ajuda no processo de socialização.

Seguindo os princípios do Taekwondo, cortesia, respeito, autocontrole e perseverança, o aluno tende a desenvolver seu lado coletivo e também demonstrar mais respeito para com



seus colegas, mestres, pais e com a sociedade, desenvolvendo sua educação e bom comportamento, tornando-se um bom cidadão (SILVA; SOUZA, 2014).

Segundo Nakamura (2009) a prática das artes marciais vão muito além do combate e vencer seu oponente, seus princípios ensinam a ser bom e honesto, destacando também o amor pela família e pelo próximo, conscientizando sobre o que é certo e o que é errado, contribuindo para uma boa conduta de seus praticantes.

Pensamos que essa pesquisa será significativa, pois contribuirá para os futuros profissionais da área da educação física, que poderão utilizar este artigo para fins acadêmicos, como complementação de estudo e desenvolvimento de futuros artigos.

Ainda, contribuirá para os profissionais que já atuam na área, pois também irá permitir que novas pesquisas sejam feitas em cima do que foi apresentado neste artigo, extraindo algo novo e utilizando para futuras pesquisas mais aprofundadas em relação ao presente conteúdo.

Desta forma, esperamos mostrar com esta pesquisa, a importância do Taekwondo para a área acadêmica, que por meio desta arte marcial poderá adquirir benefícios à saúde física e mental, inclusão social, e também a promoção da saúde e da prática de atividade física.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa será verificar quais são os benefícios que a prática do Taekwondo traz para crianças na terceira infância. E como objetivos específicos: levantar quais são os benefícios físicos da prática do Taekwondo, verificar quais os benefícios psicológicos a prática do Taekwondo traz para as crianças, verificar a influência no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Por consequência, trabalhamos com as seguintes hipóteses: H0: Melhora nas capacidades físicas, psicológicas e sociais dos praticantes do Taekwondo; H1: Progressão das capacidades físicas, psicológicas e sociais mínima ou quase nenhuma levando em consideração os resultados da pesquisa.

METODOLOGIA

Para este trabalho, será realizada uma revisão integrativa com a utilização diversos artigos científicos devidamente selecionados criteriosamente com a temática em questão. A revisão integrativa de literatura traz a essência de integrar objetos dentro de artigos, livros e fontes da literatura que tiveram resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente (ERCOLE et al, 2014).



Esta revisão reúne uma síntese das informações onde pode ser destacado e mais discutido sobre as ideias principais de um tema específico, ou seja, após essa busca de dados e informações, realiza-se uma filtragem dos principais pontos acerca do problema (GUANILO, 2011).

Toda revisão integrativa é baseada em artigos científicos, logo, baseados em evidências, o que tornam o resultado das buscas bem fundamentadas e com um embasamento em pesquisas concretas, referencial teórico, e com resultados satisfatórios e reais (SAMPAIO, 2007).

Para seleção dos artigos desta pesquisa, será utilizado a base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), que contempla as bases Lilacs, Ibecs, Medline, e Scielo, em busca de referencial teórico para embasar a construção dos instrumentos. Os artigos utilizados para a pesquisa foram originais deverão ter sido publicados entre 2010 e 2020. Nas plataformas virtuais foram utilizados os seguintes indexadores de busca: Taekwondo; Crianças.

Os estudos serão considerados elegíveis considerando os seguintes aspectos: 1) Artigos originais 2) Com bases em análises dos benefícios do Taekwondo

Posterior a busca a pesquisa seguiu a etapa de análise para inclusão e exclusão dos materiais selecionados. Em primeiro momento será uma análise dos títulos, na sequência análise de resumos para verificar quais artigos atenderam a pretensão de estudo da pesquisa. Após isso, serão analisados os artigos na íntegra, para ver qual atenderá aos critérios propostos.

A análise dos dados coletados será expressa de maneira discursiva e ilustrada por meios quadros e tabelas. O quadro conterá título, nome do autor, objetivos e conclusão, de cada artigo e livro. Foi organizada uma figura do design do conhecimento adquirido por esquemas de forma resumida.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Autor	Título	Metodologia	Resultados	Conclusão
Jerônimo Jesus Dalberto (2015)	TAEKWONDO NA ESCOLA: ÊNFASE AO ESPORTE EDUCACIONAL	Estudo teórico, bibliográfico, por meio de pesquisa bibliográfica associada a uma dimensão qualitativa de pesquisa.	Ficou evidente das múltiplas possibilidades de se incluir o TKD na escola, a escola deve oportunizar novas experiências e diversificar as modalidades esportivas destinadas a suas crianças. Percebemos uma estreita relação entre as dimensões motora, cognitiva e afetiva, quase que imperceptível, contudo, todas estão interligadas no processo educacional das crianças, em aspectos como o aperfeiçoamento da atenção, concentração, memória e compreensão de regras.	Com esta monografia compreendemos que o TKD, com ênfase ao esporte educacional, é relevante a ser ensinado aos alunos dos anos iniciais como uma forma de auxiliar no complexo processo educacional e de desenvolvimento integral das crianças. Este último, compreendido suas múltiplas facetas da natureza humana.
Elisa Vieira Martins (2015)	Estudo comparativo entre a flexibilidade de praticantes de TKD de nível avançado com praticantes de TKD de nível básico	A pesquisa foi realizada com 40 praticantes de TKD, sendo estes, 20 praticantes de nível avançado (faixa vermelha; vermelha-preta e preta) e 20 praticantes de nível	De acordo com o trabalho apresentado podemos citar que juntamente com o aumento de graduação no TKD chegando ao nível avançado, ocorre	Através do estudo foi possível comparar a flexibilidade de praticantes avançados com praticantes de nível iniciante, onde no grupo de

		<p>básico iniciante (faixa branca; amarela e amarela-verde). Foram excluídos da pesquisa praticantes que apresentavam alterações, musculoesqueléticas e neurológicas. Para coleta dos dados foi utilizado o Teste de Flexibilidade Flexiteste (MARINS, 2003; ARAÚJO, 2000)</p>	<p>uma melhora significativa no grau de flexibilidade dos praticantes. Segundo Eisenstein e Santos (2014) que realizaram uma pesquisa comparando a eficácia do Flexiteste e do Banco de Wells, concluíram que o Flexiteste afere melhor o grau de flexibilidade, esses dados confirmam a eficiência do teste e ajudou na escolha do método para realização da presente pesquisa.</p>	<p>nível avançado a maioria dos participantes apresentou um grau elevado de flexibilidade, onde somente 5% deles estão classificados como médio; no grupo de nível básico os participantes estão evoluindo o grau de sua flexibilidade, onde 55% deles estão classificados como médio e somente 10% deles conseguiu chegar a classificação de bom. Pode-se notar que com o avanço da graduação no TKD os atletas adquirem uma maior flexibilidade, isso em decorrência ao grande número de exercícios visando o ganho dessa habilidade física, que é de grande importância para a modalidade.</p>
<p>Cassiano Merussi Neiva (2017)</p>	<p>Análise comparativa da flexibilidade, agilidade e força de membros inferiores em adolescentes praticantes e não</p>	<p>Foi obtida através de um grupo de indivíduos participantes de um projeto de iniciação desportiva da modalidade da arte</p>	<p>Foi possível através da prática do TKD, melhorar os níveis das variáveis dos sexos feminino e masculino</p>	<p>O Taekwondo contribuiu para melhora dos níveis das valências físicas: flexibilidade, agilidade e força de membros</p>

	praticantes de Taekwondo	marcial TKD, Os participantes frequentaram as sessões de treinos três vezes semanais, durante 12 semanas, com duração de duas horas. As valências físicas estudadas foram mensuradas através dos seguintes testes: i) Flexibilidade: avaliada pelo banco de Wells e Dillon (sentar e alcançar) ¹⁵ ; ii) Agilidade: aferida através do Shuttle Run ¹⁶ ; iii) Força de membros inferiores: aferida pelo Teste de Salto Horizontal (Impulsão Horizontal).	respectivamente, (flexibilidade: $p=0,01$ e $p=0,001$), (agilidade: $p=0,03$ e $p=0,01$), (força: $p=0,00005$ e $p=0,002$), porém o mesmo não ocorreu no grupo controle.	inferiores em ambos os gêneros estudados no grupo teste.
Claudio Maria Antonio Vieira (2007)	A IMPORTÂNCIA DA FLEXIBILIDADE NO TAEKWONDO	O método utilizado para o presente estudo foi por meio de uma pesquisa bibliográfica baseada em livros e artigos disponíveis em sites da internet que abordam a temática em questão.	Para o treinamento do Taekwondo é necessário que os praticantes realizem exercícios para a flexibilidade com ênfase nos membros inferiores, pois os chutes altos são os que proporcionam maior pontuação. Com uma boa flexibilidade é possível realizar vários movimentos amplos e com	A flexibilidade tem um papel importante no nosso cotidiano principalmente no ambiente escolar e nos esportes. A falta da mesma pode ocasionar lesões musculares, articulares, dificuldade no aprendizado de movimentos pedagógicos do esporte e em alguns casos prejudica a locomoção influenciando

			velocidade, o que é essencial para a modalidade.	alterações na postura corporal.
Guilherme Matheus Leandro Amado (2013)	Análise comparativa do efeito do treino de flexibilidade dinâmica ativa versus treino de flexibilidade estática ativa nos ganhos de amplitude articular em praticantes de TKD	A fim de investigar o treino da flexibilidade no Taekwondo, foi concebido um trabalho experimental, de campo, tendo por base o método investigativo no qual foram selecionados atletas iniciantes de TKD que foram divididos em dois grupos, que durante oito semanas foram expostos a treinos específicos de flexibilidade dinâmica em um grupo e flexibilidade estática no outro grupo, sendo feitas medições da flexibilidade antes do início, na quarta semana de treino e no fim das oito semanas de treino a fim de perceber qual tipo de treino tem ou não maior ganho de flexibilidade. É pretensão deste capítulo enunciar a concessão experimental adotada, envolvendo as variáveis selecionadas, as características da	Ao compararmos os dois momentos de avaliação, inicial e final, pode-se notar que independente do método utilizado houve ganhos de flexibilidade em ambos os grupos de intervenção, e estas diferenças representam valores estatisticamente significativos. De facto, a flexibilidade de membros inferiores é umas das valências mais importantes no TKD e está intimamente relacionada com a eficácia dos Ao compararmos os dois momentos de avaliação, inicial e final, pode-se notar que independente do método utilizado houve ganhos de flexibilidade em ambos os grupos de intervenção, e estas diferenças representam valores estatisticamente significativos. De facto, a flexibilidade de	Os resultados sugeririam que ambos os grupos obtiveram ganhos na flexibilidade, independente do protocolo de treino no qual eles foram submetidos. No que diz respeito a comparação dos métodos de treino, outro objetivo no qual se propôs estudo a estatística provou que apesar dos ganhos de flexibilidade serem evidentes, não podemos exaltar ou classificar um método como sendo mais eficaz que o outro, mesmo quando testado a força da significância através do tamanho do efeito. Alguns fatores de ordem biológica nos levam a crer que apesar da comparação das técnicas ser algo passivo de ser realizado estatisticamente, algumas

		amostra, os instrumentos utilizados, os procedimentos relativos à aplicação dos testes, os procedimentos de análise estatística dos dados e o modo como foi controlada a qualidade dos mesmos.	membros inferiores é umas das valências mais importantes no TKD e está intimamente relacionada com a eficácia dos golpes e prevenção de lesões.	diferenças entre métodos os torna desafiante a sua comparação. Levando em conta os resultados do presente estudo, pode-se optar por uma ou ambas das técnicas para ganhos efetivos da flexibilidade em atletas de TKD, que têm esta valência física como de fundamental importância para desenvolvimento dos pontapés, principalmente quando combinada com a força e a técnica específica deste desporto.
Camila Duarte et al (2016)	A influência do TKD na coordenação motora de crianças do ensino fundamental	Foram avaliadas 20 crianças com média de idade $6 \pm 0,81$ anos, de ambos os gêneros e praticantes da modalidade a mais de 6 meses. Como forma de avaliação, foi utilizado o teste de KTK (Kiphard & Schilling, 1970), 1974) onde são utilizadas 4 tarefas, sendo elas: Equilíbrio a retaguarda; Transposição lateral; Salto monopedal; salto lateral. Para	O estudo apresentou resultados significativos quando comparando os grupos de praticantes e não praticantes de TKD, por meio da bateria de testes do KTK. Pesquisas nesta área de TKD, protocolos de testes e Educação Física Escolar, são escassos quanto à abordagem do assunto um campo que	As crianças praticantes de TKD avaliadas neste estudo foram superiores na soma de todas as variáveis analisadas nos testes de coordenação motora comparadas ao grupo não praticantes. A arte marcial analisada, de acordo com os resultados, pode ser uma boa alternativa para o desenvolvimento motor das

		análise da estatística após a não confirmação da normalidade dos resultados optou-se por utilizar o teste de Mann Whitney U para a comparação dos 2 grupos.	requer, mas desenvolvimento de estudos na área para o melhor conhecimento e contexto.	crianças do ensino fundamental. Entretanto, outros grupos e modalidades devem ser investigados para analisar a influência nas habilidades motoras.
Maria Cristiane da Silva Santos (2015)	Análise Das Contribuições Do TKD Para O Desenvolvimento Motor De Crianças	Esta pesquisa tem caráter pré - experimental com abordagem descritiva, quantitativa e qualitativa, Para avaliar o desempenho motor dos estudantes foi aplicado o Test of Gross Motor Development-2 (TGMD-2) criado por Ulrich (2000), onde foram realizados testes de 12 habilidades motoras, divididas em duas categorias, sendo 6 de locomoção e 6 de controle do objeto. Participaram 24 crianças de 8 e 9 anos de ambos os sexos, 12 do grupo experimental e 12 do grupo controle.	Na tabela 1 é possível verificar que somente os meninos do GE possui bom nível de desenvolvimento motor, esse achado pode ser comprovado com resultados semelhantes entre a IC e a IME das categorias locomotora e controle de objetos. Os resultados das meninas do GE e de ambos os gêneros do GC orientam que a IME é significativamente inferior a IC, indicando baixo nível de desenvolvimento motor. Dessa forma, é possível evidenciar que apenas a atividade física orientada nas aulas de Educação Física não está sendo	Os resultados desse estudo evidenciaram que os meninos do GE apresentaram bons níveis de desempenho motor, as meninas do GE e ambos os gêneros do GC apresentaram a idade motora abaixo da média e muito pobre, respectivamente. Quando comparados os grupos foi possível verificar que os sujeitos do GE são significativamente superiores, indicando maior nível de desenvolvimento motor. Dessa forma, esse estudo confirma que crianças que praticam TKD, além das aulas de Educação Física, pode ter um desempenho motor superior

			<p>suficiente para beneficiar o nível motor dos sujeitos desse estudo. Nesse estudo os meninos e meninas do GE possuem a mesma experiência e tempo de prática de TKD, e esse fator pode ser determinante para que a diferença motora dos movimentos controle de objetos fique em evidência, ao contrário que o corre no GC, como esses sujeitos possuem pouca prática de atividades orientadas as diferenças motoras tendem a serem minimizadas, fazendo com que tanto as habilidades locomotoras, quanto as de controle de objetos sejam semelhantes. A tabela 2 apresenta o Coeficiente Motor Grosso que classifica o nível motor e confirmam os achados na tabela 1, ou seja, que só os</p>	<p>em relação aos sujeitos que somente praticam atividade física nas aulas de Educação Física.</p>
--	--	--	--	--

			meninos do Grupo Experimental (GE), estão na média, como esperado, tanto as meninas desse grupo, quanto os meninos e meninas do GC estão abaixo da média, isto é, com a idade motora inferior a idade cronológica.	
Martins et al (2016)	O CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO DO TAEKWONDO NA SEGUNDA INFÂNCIA	Trabalho foi desenvolvido por intermédio de revisão da literatura, Foram selecionadas obras originais e de revisão de literatura, considerando como critério de seleção o conteúdo aqui desenvolvido. Também selecionadas obras impressas e obras digitais, tais como livros, artigos, monografias e dissertações.		Conclui-se por fim, que os conhecimentos promovidos pela formação em educação física possuem grande importância para o desenvolvimento físico e motor da criança, sendo pautado em uma programação e planejamento de aulas adequadas para determinada faixa etária, e que através destes conhecimentos possa construir e elaborar métodos de ensino pedagógicos possuindo uma sequência adequada de desenvolvimento corporal gradativa e qualitativa no ensino.

Bilibio et al (2017)	Desempenho motor de crianças praticantes de atividades esportivas	Esta pesquisa foi realizada em desenho transversal e descritivo. Participaram da pesquisa 26 crianças de ambos os sexos com idade de 8,5 anos ($\pm 8,0-9,0$) praticantes de atividade esportiva em um clube esportivo de Cascavel- Paraná. Para avaliar o desempenho motor dos praticantes foi utilizado o TGMD-2 (Test Of Gross Motor Development) de Ulrich (2000). O Teste de Desenvolvimento Motor Grosso-2 (TGMD-2) é um teste padronizado que mede as habilidades motoras grossas, Destinado a avaliar crianças de três a dez anos de idade.	Nossos achados revelaram que essas crianças estão abaixo da média no desempenho motor grosso, ou seja, estão apresentando déficit nas habilidades motoras básicas como o saltar, arremessar, correr e apanhar. São essas tarefas simples que quando apresentadas em seu estágio proficiente, dão condições de prática nas habilidades motoras específicas exigidas para a modalidade em que a criança possa procurar futuramente (BRAUNER; VALENTINI, 2009).	Com base nos resultados obtidos por meio do TGMD-2 com as crianças praticantes de atividades esportivas em um clube esportivo de Cascavel-PR, concluímos que as mesmas apresentam resultados abaixo da média no desempenho motor grosso e no controle de objetos.
SHIRLEM DE ARAÚJO CORREIA (2018)	O taekwondo como ferramenta para a inclusão da pessoa com Transtorno do espectro autista (TEA): um relato de experiência no município de DELMIRO GOUVEIA – AL	A produção desse trabalho de cunho qualitativo baseou-se em revisão de literatura, entrevistas, gravações de áudio, relacionadas ao autismo, dificuldade de aprendizagem, educação especial, e esporte. Por meio de uma estudo de caso, buscou-se	Consideramos, a partir da experiência relatada neste trabalho, que a prática do TKD foi primordial para a melhoria da criança autista na questão pedagógica, pois dessa maneira, observamos que o autista evoluiu quanto a atenção	Desta forma, este estudo traz de forma simples que a criança com TEA se desenvolve significativamente a partir da prática do TKD e seus benefícios, e assim confirmando o quanto a arte marcial pode contribuir para melhoria das

		compreender características inerentes do autista, a partir da entrevista realizada com a mãe, e com o próprio autista.	e melhorou significativamente em suas atividades, pois a escola enfrenta vários problemas até mesmo, por não compreender o que é o autismo.	crianças com TEA, mostrando que também que pode ser uma boa alternativa para ser trabalhada na área da educação, servindo de um auxiliador pedagógico, não somente a criança com TEA, mas todos que tenham a oportunidade de praticar o TKD possam ver o quão benéfico é para o ser humano. E foi a partir dessa pesquisa que concluímos como o esporte é essencial para uma qualidade de vida e desenvolvimento , cognitivo, motor entre outros.
Joyce Vieira Martins dos Santos et al (2004)	FLEXIBILIDAD E DE MEMBROS INFERIORES EM CRIANÇAS DE 9 A 12 ANOS PRATICANTES DE TAEKWONDO NO CHUTE DOLLYO TCHAGUI	Participaram da pesquisa 96 crianças praticantes do nível iniciantes I e II de TKD, foi aplicado um teste de flexibilidade de forma passiva no qual se fez a elevação máxima do membro inferior direito na posição do chute Dollyo Tchagui. Na coleta de	Ao realizar a análise dos resultados pudemos constatar que do ponto de vista estatístico o grupo iniciante I não obteve um aumento significativo, O mesmo ocorreu com o grupo de iniciantes II, não havendo um aumento significativo estatisticamente,	Comparando os dois grupos percentualmente constatamos que o grupo iniciante I foi melhor no aumento da altura do chute comparado ao grupo iniciante II. Quanto à angulação ocorreu o inverso, o grupo iniciante II conseguiu um aumento maior do que o grupo

		<p>dados foi utilizada uma maquina fotografica, uma fita métrica, um simetrógrafo e o programa AutoCAD R14 para mensuração da altura e angulação do chute. A intervenção foi realizada dentro do período de três meses com aulas uma vez por semana com duração de 50 minutos em uma instituição privada do alto Tietê.</p>	<p>Os dados estatísticos não condizem com o percentual pois o grupo iniciante I obteve percentualmente melhora maior que o grupo II na altura, quanto a angulação ambos os grupos não apresentaram melhora significativa.</p> <p>Observando a intervenção realizada pelos pesquisadores, pode-se afirmar que é necessário trabalhar a flexibilidade repetindo os exercícios para potencializar a musculatura das pernas, pois, além de aumentar a amplitude das técnicas executadas também há um aumento da altura do chute.</p>	<p>I. Analisando os registros do grupo iniciante I constatamos uma pequena compensação posicionando o quadril levemente para trás, devido o menor contato com a prática do chute Dollyo Tchagui e uma menor percepção corporal, possivelmente este fato tenha influenciado na diminuição da angulação comparado ao grupo iniciante II que não realizou nenhuma compensação com o quadril.</p>
--	--	---	--	---

Com esta monografia compreendemos que o Taekwondo, com ênfase ao esporte educacional, é relevante a ser ensinado aos alunos dos anos iniciais como uma forma de auxiliar no complexo processo educacional e de desenvolvimento integral das crianças. Este último, compreendido suas múltiplas facetas da natureza humana. Segundo COSTA et al (2012) por muitas vezes o taekwondo é visto como algo que incite a violência, entretanto, é uma modalidade que preza por respeito e lealdade dos praticantes, e quando se trata do ensino para as crianças, pode ser utilizado como uma ótima ferramenta que promove o desenvolvimento da criança por meio das aulas que exigem técnica e também meios lúdicos lhes proporcionando



vivência que irão facilitar seu aprendizado. Portanto a prática do taekwondo desde os anos iniciais da criança viabiliza a ela uma gama de aprendizagem, tanto no desenvolvimento físico como também desenvolvendo capacidades mentais e sociais.

Através do estudo foi possível comparar a flexibilidade de praticantes de TaeKwonDo de nível avançado com praticantes de TaeKwonDo de nível iniciante, onde no grupo de nível avançado a maioria dos participantes apresentou um grau elevado de flexibilidade, onde somente 5% deles estão classificados como médio (-); no grupo de nível básico os participantes estão evoluindo o grau de sua flexibilidade, onde 55% deles estão classificados como médio (-) e somente 10% deles conseguiu chegar a classificação de bom. Pode-se notar que com o avanço da graduação no TaeKwonDo os atletas adquirem uma maior flexibilidade, isso em decorrência ao grande número de exercícios visando o ganho dessa habilidade física, que é de grande importância para a modalidade. A flexibilidade é uma das principais ferramentas para a prática do taekwondo um vez que as técnicas de chutes precisam de um movimento articular maior, e com o aprimoramento da mesma, diminui as chances de lesões, menos gasto de energia, melhora na coordenação motora e velocidade (PON, 2013; FONG et al., 2013). Se tratando do treino para iniciantes, deve ser feito regularmente elevando o joelho, fazendo extensão e recuperação da perna para melhor condicionamento e ainda melhora na execução de outras técnicas. (PON, 2013; FONG et al., 2013). No treino da modalidade, desde o início é feito um trabalho com foco na flexibilidade, com treino intenso específico e muito alongamento, então aos poucos o praticante vai melhorando essa capacidade, adquirindo mais condicionamento e executando as técnicas de forma mais precisa e consistente.

Com os resultados obtidos no estudo percebeu-se que com a prática do Taekwondo, no gênero feminino, as variáveis flexibilidade, agilidade e força de membros inferiores obtiveram melhoras significativas ao serem comparadas da fase pré para a pós prática. No gênero masculino também foram obtidas melhoras significativas das variáveis avaliadas, flexibilidade, agilidade e força dos membros inferiores, comparando a fase pré para a pós prática. Porém, o mesmo não ocorreu no grupo controle, em que não foi obtido melhoras significativas, que pode ser explicado pelo fato de não ter participado dos protocolos de treinamento de Taekwondo, onde apenas frequentaram aulas de Educação Física durante três vezes na semana, sem nenhum objetivo de treinamento específico. Para a prática do taekwondo é determinante que seja desenvolvidas as capacidades físicas do aluno, sendo uma delas a flexibilidade, que atua de forma determinante na execução dos principais golpes e técnicas do esporte, prevenindo lesões e dando maior mobilidade e amplitude de movimento, assim como também a força e agilidade



são de total importância a prática (CASTANEDA, 2004). Portanto, o taekwondo trabalha as capacidades físicas como um todo, e uma vez que a pessoa passe a praticá-lo de forma constante, terá resultados significativos.

O Taekwondo contribuiu para melhora dos níveis das valências físicas: flexibilidade, agilidade e força de membros inferiores em ambos os gêneros estudados no grupo teste.

A flexibilidade tem um papel importante no nosso cotidiano principalmente no ambiente escolar e nos esportes. A falta da mesma pode ocasionar lesões musculares, articulares, dificuldade no aprendizado de movimentos pedagógicos do esporte e em alguns casos prejudica a locomoção influenciando alterações na postura corporal. Artes marciais como TKD e Karatê necessitam que algumas articulações atinjam a hiperextensibilidade para adquirir maior amplitude no movimento melhorando a técnica e mais velocidade na execução dos golpes (Castañeda, 2004).

As crianças praticantes de taekwondo avaliadas neste estudo foram superiores na soma de todas as variáveis analisadas nos testes de coordenação motora comparadas ao grupo não praticantes. A arte marcial analisada, de acordo com os resultados, pode ser uma boa alternativa para o desenvolvimento motor das crianças do ensino fundamental. Entretanto, outros grupos e modalidades devem ser investigados para analisar a influência nas habilidades motoras. CAVAZANA (2015) em seu estudo, onde participaram 37 escolas com alunos de ambos os sexos, de faixa etária de 7 a 8 anos de idade, constatou após os testes realizados, que os alunos tiveram melhora considerável em relação ao desempenho motor e habilidades fundamentais, comprovando a eficácia da prática do taekwondo na infância. Desta forma, deixa ainda mais em evidência como a prática do taekwondo na infância é importante não apenas em relação ao desenvolvimento motor, mas também a outras valências físicas.

Os resultados desse estudo evidenciaram que os meninos do GE apresentaram bons níveis de desempenho motor, as meninas do GE e ambos os gêneros do GC apresentaram a idade motora abaixo da média e muito pobre, respectivamente. Quando comparados os grupos foi possível verificar que os sujeitos do GE são significativamente superiores, indicando maior nível de desenvolvimento motor. Dessa forma, esse estudo confirma que crianças que praticam taekwondo, além das aulas de Educação Física, pode ter um desempenho motor superior em relação aos sujeitos que somente praticam atividade física nas aulas de Educação Física. O envolvimento com habilidades esportivas vem a ser um fator muito importantes para ajudar as crianças no desenvolvimento do estágio de maturação fundamentais de movimento,



(MAFORTE; BRENDA, 2000). As aulas de taekwondo são formadas por um aglomerado de movimentos corporais, dos mais simples aos mais complexos, os benefícios são inevitáveis, é uma arte marcial muito completa e quem as pratica só tem a se beneficiar, principalmente quando se trata do ensino a crianças.

Conclui-se por fim, que os conhecimentos promovidos pela formação em educação física possuem grande importância para o desenvolvimento físico e motor da criança, sendo pautado em uma programação e planejamento de aulas adequadas para determinada faixa etária, e que através destes conhecimentos possa construir e elaborar métodos de ensino pedagógicos possuindo uma sequência adequada de desenvolvimento corporal gradativa e qualitativa no ensino. A educação física é um dos primeiros passos para dar segmento no ensino e desenvolvimento físico infantil, principalmente a atividade global que se caracteriza pela experiência dos movimentos básicos facilitando o desenvolvimento escolar e influenciando em outras fases de desenvolvimento ao longo da vida (GUIMARÃES, 2013). A aula deve atender as necessidades de cada indivíduo, viabilizando a todos a oportunidade do aprendizado e do desenvolvimento de cada um, dessa forma o professor deve saber trabalhar com as especificidades deixando a aula mais produtiva.

Com base nos resultados obtidos por meio do TGMD-2 com as crianças praticantes de atividades esportivas em um clube esportivo de Cascavel-PR, concluímos que as mesmas apresentam resultados abaixo da média no desempenho motor grosso e no controle de objetos. A realização da prática esportiva dentro da frequência desejada, pode ser insuficiente pra obter resultados significantes, uma vez que os professores esperam que as crianças já tenham suas habilidades motoras fundamentais devidamente desenvolvidas e já estejam preparadas para habilidades motoras específicas na devida modalidade (GALLAHUE; OZMUN, 2003).

Desta forma, este estudo traz de forma simples que a criança com TEA se desenvolve significativamente a partir da prática do TKD e seus benefícios, e assim confirmando o quanto a arte marcial pode contribuir para melhoria das crianças com TEA, mostrando que também que pode ser uma boa alternativa para ser trabalhada na área da educação, servindo de um auxiliar pedagógico, não somente a criança com TEA, mas todos que tenham a oportunidade de praticar o TKD possam ver o quão benéfico é para o ser humano. E foi a partir dessa pesquisa que concluímos como o esporte é essencial para uma qualidade de vida e desenvolvimento, cognitivo, motor entre outros. O formato das aulas de TKD são estruturadas e sistematizadas em sessões de treinamento que são desenvolvidos no dia a dia, e essa consistência das aulas acaba formando um padrão, proporcionando uma rotina, que acaba deixando a criança autista

mais confortável nas aulas, tornando o TKD como uma ótima opção de atividade física para crianças portadoras desta deficiência (SCHLIEMANN, 2013).

Comparando os dois grupos percentualmente constatamos que o grupo iniciante I foi melhor no aumento da altura do chute comparado ao grupo iniciante II. Quanto à angulação ocorreu o inverso, o grupo iniciante II conseguiu um aumento maior do que o grupo iniciante I. Analisando os registros do grupo iniciante constatamos uma pequena compensação posicionando o quadril levemente para trás, devido o menor contato com a prática do chute Dollyo Tchagui e uma menor percepção corporal, possivelmente este fato tenha influenciado na diminuição da angulação comparado ao grupo iniciante II que não realizou nenhuma compensação com o quadril. Para a melhora na execução dos chutes, é necessário trabalhar a flexibilidade com exercícios intensos de forma que possa potencializar a musculatura dos membros inferiores, proporcionando melhora na altura, força e amplitude do golpe (PARK, 2006)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo feito, conclui-se que a prática do taekwondo na infância só tem a contribuir para o desenvolvimento das crianças de forma integral, seja social, física ou mental. Olhando para o lado social, é importante pelo fato da interação entre as crianças, muitas vezes são desenvolvidas atividades cooperativas, estimulando o trabalho em equipe, empatia com o próximo, cria um clima social positivo, pois acaba com a competitividade do individualismo, fazendo com que todos aprendam valores e ao mesmo tempo se divirtam, dessa maneira causando impacto na vida da criança, seja em casa ou na escola.

As aulas são estruturadas para que os alunos tenham o máximo de aprendizagem, logo há uma grande variação na composição das aulas, sempre trabalhando objetivos diferentes, alternando técnicas com ludicidade, sempre imponto um ritmo constante, com várias repetições dos movimentos, sendo assim, por consequência, as valências físicas são desenvolvidas, tais como, coordenação motora, pois as aulas exigem movimentos mais complexos; flexibilidade, movimentos com alta amplitude das articulações são necessários; raciocínio, agilidade, lateralidade, noção de espaço, força e etc.

Dessa maneira, comprova-se que o Taekwondo vai muito além de uma luta, que quem o pratica só tem a ganhar, deixando de lado o preconceito que muitos tem, quando se supõe que é algo que incite a violência, e que muito pelo contrário disso, tem o poder de unir as pessoas, sempre prezando pelo respeito, lealdade e espírito esportivo.

REFERÊNCIAS

ALESSI, ALANA; BOEIRA, WENDY NAYARA DA SILVA. **Os benefícios das lutas e como trabalhar esse conteúdo na educação física escolar**. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, 2017

ALMEIDA, JOSÉ JÚLIO GALVÃO. **Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais**. Campinas, 176f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 1995

ALMEIDA, MAYCON ORNELAS. **Atividade motora adaptada e desenvolvimento motor: possibilidades através das artes marciais para deficientes visuais**. São Paula: Faculdade Adventista de Educação Física - UNASP, 2009

ANDRADE, ANA STEPHANE DA SILVA. [et. al.] **A importância do estímulo ao desenvolvimento da coordenação motora global e fina**. Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2017

CASTANEDA, P. E. G. **Importancia del desarrollo de la flexibilidad en las Artes Marciales**. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 10 - N° 69 - Fevereiro de 2004. Disponível em: Acesso em <https://www.efdeportes.com/efd69/flex.htm> 08 de jan. de 2013

CAVAZANA; ISABELLA RAQUEL. **Taekwondo: Contribuindo Para O Desenvolvimento Motor de Escolares do Ensino Fundamental I**. São Paulo. Faculdade Clube Náutico Mogiano, 2015. 30p. Dissertação-Graduação em licenciatura Faculdade de Educação Física, Faculdade Privada de São Paulo, Mogi das Cruzes, 2015.

CHAMELLO, GIANCARLO. **Taekwondo – escola – família: comportamentos e atitudes de atletas da cidade de São Marcos – RS**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2014

COSTA, OSIEL MARTINS; et al. **O taekwondo e sua contribuição na educação infantil: um estudo lúdico**. Revista digital. Buenos Aires, n 167, 2012.

DALBERTO, JERÔNIMO JESUS. **TAEKWONDO NA ESCOLA: Ênfase Ao Esporte Educacional**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015

ERCOLE, F.F; MELO, LS; ALCOFORADO, CLGC. Revisão integrativa versus revisão sistemática. Revista Mineira de Enfermagem, Vol. Num. Pag. 9-11, 2014.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE TAEKWON-DO ITF. **Definição. Taekwondo, um modo de vida**. São Paulo: 2003

FEDERAÇÃO DE TAEKWONDO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Considerações A Respeito Do Taekwondo**. São Paulo: 2011

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE TAEKWON-DO. **História**. Seul: 2017

FONSECA, M. Gerard Maurício; HOFFMANN, Cássio Zanotto. Interferência e influência no comportamento de estudantes causadas pela prática de atividades desportivas de lutas.

Revista Digital, Buenos Aires, n. 154, 2011. Disponível em:
<[http://www.efdeportes.com/efd154/influencias-no-comportamento-pela-pratica-de-](http://www.efdeportes.com/efd154/influencias-no-comportamento-pela-pratica-de-lutas.htm)

GALLAHUE, D.L; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebê, Criança, adolescente e adulto. 3ed., 2005

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo O Desenvolvimento Motor De Bebês, Crianças, Adolescentes E Adultos.** São Paulo: Phorte, 2003.

GUANILO M.C.D.L.T; TAKAHASHI R.F; BERTOLOZZI M.R. Revisão sistemática; noções gerais. *Revista Esc Enfermagem USP*; 45 (5): 1260-6, 2011.

GUIMARÃES, MARCOS PEREIRA. **A importância da Ed. Física no Desenvolvimento Motor no Ensino Fundamental das Escolas Municipais do Pov. de Umbuzeiro.** Piritiba: Faculdade De Licenciatura Em Ed. Física - Fef Polo - Piritiba-Ba, 2013

lutas.htm>. Acesso em: 24 mar. 2013.

MAFORTE, J.P.G.; BENDA, R.N. **Iniciação esportiva ao futsal: uma oportunidade para o desenvolvimento motor da criança.** In: CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO-AMERICANO FIEP-UNIMEP, 1., 2000, Piracicaba. Anais Piracicaba: UNIMEP, 2000. p.553

MARCON, JOÃO CARLOS. **Pelos caminhos do taekwondo:** Caderno de apoio ao professor. Guarapuava: Unicentro, 2008 <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2054-6.pdf>>

MENEZES JUNIOR, FRANCISCO JOSÉ. **Conteúdo lutas e o desenvolvimento da psicomotricidade em alunos do ensino fundamental.** Guarapuava: Instituto Superior de Educação Faculdade Guairacá, 2014.

NAKAMURA, ALINE MEDEIROS. **Taekwondo sentidos e significados : proposta de resgate da arte marcial no aspecto educacional.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física

NEGRÃO, CARLOS. **Taekwondo fundamental.** São Paulo, 2012

PARK, P. W. Curso de Taekwondo La Técnica del Chagui. Barcelona: De Vecchi, 2006.

PONS VAN DIJK G, LENSSEN AF, LEFFERS P, KINGMA H, LODDER J. **Taekwondo training improves balance in volunteers over 40.** *Front Aging Neurosci.* 2013;5:10. doi: 10.3389/fnagi.2013.00010.

SAMPAIO R.F; MACINI M.C. Estudos de revisão sistemática; um guia para síntese criteriosa da evidencia científica. *Rev. bras. fisioterapia.* São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SCHLIEMANN, A. L. **Esporte E Autismo: Estratégias De Ensino Para Inclusão Esportiva De Crianças Com Transtornos Do Espectro Autista (TEA) -** Campinas, SP, 2013



SILVA, CAMILA VITÓRIA; SOUZA, PRÍSCILLA ISLAYNI M. MARROQUIM. **A contribuição do taekwondo na formação e no desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos.** Santa Maria: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia, 2014

SOUZA, RAFAEL SANTOS. **TAEKWONDO NAS ESCOLAS.** ARIQUEMES: FACULDADE DE EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE, 2016

VIEIRA, C. A.; MOREIRA, V. C., Os benefícios da prática de Taekwondo para crianças e adolescentes. Artigo do curso de Educação Física, 2. Sem. 2008, Faculdade Assis Gurgcz, Cascavel – Paraná

XAVIER, FLÁVIO. **A esportivização do Taekwondo.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005

SOBRE OS ORGANIZADORES



LUIZ AUGUSTO DA SILVA

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná, mestre em ciências farmacêuticas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, graduado em Educação Física bacharelado e licenciatura. Graduado em Tecnologia em Gestão Pública. Atua a 2 anos como Coordenador do curso presencial de Educação física do Centro Universitário Guairacá. Atua como coordenadora de vários projetos de extensão. Professor e Orientador do Mestrado do Programa de Pós Graduação em Promoção da Saúde do Centro Universitário Guairacá. Revisor de periódicos da área da saúde como Sport Sciences for Health, Current Nutrition And Food Science, Pharmaceutical Biology. Pesquisador da área motricidade com mais de 60 artigos nacionais e internacionais publicados. Possui 06 capítulos de livro na área e um livro publicado na área de atividade física e saúde.. Orientou vários trabalhos de conclusão de curso em nível de graduação e cursos de nível superior na modalidade Sequencial, participando ativamente de bancas de trabalhos de conclusão, sendo membro do NDE e colegiado do curso de Graduação nos quais coordena.

SOBRE OS ORGANIZADORES



DIRLEI CHERNE DA CRUZ ILIVINSKI

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste (1994). Especialista em Psicopedagogia pela UNICENTRO. Especialista em Tecnologias em Ensino a Distância na área de Ciências Humana pela UNICID. Especialista em Gestão do Conhecimento na Educação Superior Professora nos Cursos de Pedagogia, da UNI GUAIRACÁ. Orientadora Educacional na Escola Municipal Santa Cruz - Ensino Fundamental e Educação Infantil.

SOBRE OS ORGANIZADORES



BIANCA RAQUEL GARCIA FAGUNDES PEREIRA

Mestranda em Ensino da Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica do Paraná, especialista em Ciência da Família pelo Centro Universitário Guairacá, Regulação do SUS pelo Instituto Sírio Libanês, MBA em Didática do Ensino Superior, graduada em Pedagogia. Atua a 2 anos como Coordenadora do curso de presencial de Pedagogia do Centro Universitário Guairacá. Também atua como coordenadora de vários projetos de extensão. Atuou na docência do curso desde 2012, ministrando aulas de políticas públicas, avaliação educacional, educação em ambientes não formais, história e filosofia da educação, interdisciplinaridade, escola e currículo. Também atuou como coordenadora da Policlínica Guairacá por 09 anos. Possui 01 capítulo de livro na área de educação não formal e outro em Metodologias Ativas de Aprendizagem. Orientou vários trabalhos de conclusão de curso em nível de graduação e cursos de pós-graduação, sendo membro do NDE e colegiado do curso de Graduação nos quais coordena.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
[@epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)

PESQUISA, SAÚDE & EDUCAÇÃO

Luiz Augusto da Silva
Dirlei da Cruz Ilivinski
Bianca Raquel Garcia Fagundes Pereira
(Organizadores)



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
[@epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)

PESQUISA, SAÚDE & EDUCAÇÃO

Luiz Augusto da Silva
Dirlei da Cruz Ilivinski
Bianca Raquel Garcia Fagundes Pereira
(Organizadores)



2021