

REVISTA CIENTÍFICA SISTEMÁTICA



ISSN 2675-5211

Etnografia Virtual

Pesquisa Documental

Revisão Integrativa

v.2 n.1 abril/junho 2020

www.editorahawking.com.br



 **hawking**
EDITORA

Revista Científica Sistemática

v.2 n.1 abril/junho 2020

Maceió-AL
2020



EDITORIAL: Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

REVISÃO ORTOGRÁFICA: Editora Hawking

DIAGRAMAÇÃO E DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking

IMAGENS DE CAPA: canva.com

ARTE FINAL: Editora Hawking

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



A Revista Científica Sistemática está sob os direitos da Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Científica Sistemática a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Científica Sistemática /Editora Hawking

- Vol 2, n.1 (2020) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2020 –
Trimestral

ISSN impresso

1. Revista Científica Sistemática – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

2020 Editora Hawking

Avenida Comendador Gustavo Paiva, 3330, Mangabeiras.

Em frente ao Extra Mangabeiras e próximo ao Shopping Maceió.

Disponível em: www.editorahawking.com.br

editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Dr^a Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Alagoas – IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana de Lima Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001)

Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004)

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

Dr^a. Ana Marlusia Alves Bonfim

Bacharel em Odontologia pela Faculdade de Odontologia de Pernambuco (FOP, 1989)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2006)

Doutora em Interdisciplinar em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, 2017)

<http://lattes.cnpq.br/2659414598724448>

Dr^a. Ana Paula Moraes Carvalho Macedo

Licenciada em Enfermagem - Médico-Cirúrgica pela Universidade Católica Portuguesa, Portugal (1995)

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMINHO-Portugal, 2001)

Doutora em Educação pela Universidade de Minho (UMINHO-Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/9583803619981552>

Dr. Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 1998)

Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo) (UNISAL, 2002)

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 1999)

Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019)

Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016)

Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)
Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002)
Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).
Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).
<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)
Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 2015)
Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)
Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)
<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996)
Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)
Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2004)
<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Maria Lourdes Fonseca de Vieira

Bacharel em Medicina pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 1980)
Especialista em Pediatria pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 1994)
Especialista em Educação Médica (UFAL, 2004)
Especialista em Educação para as Profissões da Saúde pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2008)
Especialista em Gestão Pedagógica em Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2008)
Especialista em Educação na Saúde para Preceptores do SUS pelo Instituto de Ensino e Pesquisa Sírio Libanês, (IEP -HSL, 2013)
Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2002)
Pós-doutorado em Educação na Universidade do Minho - Portugal (UMINHO, 2019)
<http://lattes.cnpq.br/7187168101466129>

Dr^a. Jamyle Nunes de Souza Ferro

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)
Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)
Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016)
Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)
<http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

Dr^a. Laís Agra da Costa

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011)
Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)
Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

Bacharel em Medicina pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 1975)

Residente em Cirurgia Vascular pelo Instituto Nacional de Previdência Social / RJ (INAMPS, 1977)

Especialista em Gestão Pedagógica em Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2008)

Doutora em Medicina (Clínica Cirúrgica) pela Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto (USP, 2004)

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dr. Patrocínio Solon Freire

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000)

Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004)

Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2004)

Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006)

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009)

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

Dr. Rafael Vital dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadoli

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadoli

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Laís Agra da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dr. Rafael Vital dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

SUMÁRIO

EDITORIAL	7
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli	
O YOUTUBE COMO FONTE DE PESQUISA DE PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES, NO COMBATE A EVASÃO ESCOLAR	9
Justina Pacheco de Vasconcelos ¹	
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli	
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INDÍGENA	29
Marta Lúcia Silva Costa ¹	
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli ²	
SAÚDE MENTAL: AS PRINCIPAIS CAUSAS DO AFASTAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DOS SEUS TRABALHOS	63
Betijane Soares de Barros	
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli	
Jamyle Nunes de Souza Ferro	



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

EDITORIAL

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli¹

A Revista Científica Sistemática, volume 2, inova na abordagem metodológica por meio de pesquisas sistemáticas, ou seja, planejadas, com critérios de inclusão e exclusão, tipo: estudo etnográfico virtual, no sítio de compartilhamento de vídeo do YouTube, o qual discute sobre ações a nível estadual, no combate à evasão escolar; iniciativa das secretarias de educação municipal, para contenção da evasão escolar e ações de incentivos aos educandos, na busca da prevenção da evasão escolar.

Conforme Mitsuishi (2007), é preciso combinar combinação múltiplas técnicas e materiais de pesquisa para enriquecer, aprofundar e complexificar uma investigação científica. Cabe lembrar que, o método etnográfico necessita de complementação de outros aportes teórico-metodológicos para ser de qualidade (BRAGA, 2006), com o objetivo de obter dados significativos e complementares entre si para futuras considerações (REBS, 2011, p. 93). Por isso, a etnografia tem caráter flexível e passível de combinação com outros métodos (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011).

Além da etnografia virtual, este volume, conta com revisão sistemática integrativa recente sobre a importância de utilizar a ludicidade como recurso pedagógico na educação infantil indígena e com pesquisa documental sistemática realizada no Portal JusBrasil sobre os níveis elevados de sofrimento mental dos profissionais da educação.

O site empírico Jusbrasil é uma rede social que democratiza o conhecimento jurídico, já que é aberto (gratuito) e auxilia pesquisadores de diversas áreas, com documentos do tipo: artigos de especialistas, jurisprudência e diários oficiais. Esta ferramenta pode ser bastante explorada nas pesquisas documentais sistemáticas, como mostra o artigo

¹ Doutora em Ciências (UFAL). Mestre em Modelagem Computacional do Conhecimento (UFAL). Professora da graduação de Medicina e do Mestrado Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina (UFAL).

científico publicado nesta revista intitulado como “Saúde mental: as principais causas do afastamento dos profissionais”.

A revisão sistemática é um processo de revisão de literatura que localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para se obter uma visão ampla e confiável da estimativa do efeito da intervenção. Este modelo de pesquisa deve ser abrangente, imparcial e reprodutível (HIGGINS; GREEN, 2009). Quando integrativa, combina opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas analisadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005).

REFERÊNCIAS

BRAGA, Adriana. Técnica etnográfica aplicada à comunicação online: uma discussão metodológica. UNIrevista, vol. 1, n° 3, julho 2006.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. Métodos de pesquisa para internet. Porto Alegre: Sulina, 2011.

HIGGINS, J. P. T.; GREEN, S. (Ed.). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Version 5.0.2. The Cochrane Collaboration, 2009.

REBS, Rebeca. Reflexão Epistemológica da Pesquisa Netnográfica. *Comunicologia*, n. 8, 1o sem. 2011.



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O YOUTUBE COMO FONTE DE PESQUISA DE PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES, NO COMBATE A EVASÃO ESCOLAR

Justina Pacheco de Vasconcelos¹

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli²

RESUMO

Objetivo: Fazer um estudo etnográfico virtual no YouTube, sobre métodos de contenção da evasão escolar no ensino básico. **Método:** trata-se de um estudo etnográfico virtual, no sítio de compartilhamento de vídeo do YouTube. O período de coleta dos dados foi no mês de setembro de 2019, e adotou-se como critérios de inclusão: vídeos de 1 a 5 minutos (free), publicado nos últimos 5 anos. Enquanto que os critérios de exclusão foram: vídeos irrelevantes com a temática do estudo, repetidos e com informações inconclusivas em relação à questão norteadora. **Resultados e discussão:** foram analisados 104 recursos audiovisuais, entretanto, obedeceram aos critérios de inclusão apenas 45, onde 15 foram escolhidos pelo tema, para pesquisa. Quanto ao ano de publicação, seis estudos foram publicados no ano de 2019; três estudos foram publicados no ano de 2017; quatro, no ano de 2016 e um, em 2015. As categorias temáticas desenvolvidas a partir da análise dos trabalhos foram: 1- Ações a nível estadual, no combate à evasão escolar; 2 - Iniciativa das secretarias de educação municipal, para contenção da evasão escolar; 3 - Ações de incentivos aos educandos, na busca da prevenção da evasão escolar. **Conclusão:** a pesquisa teve suas limitações, pois o uso de redes sociais, o YouTube, não dispõem de protocolos que norteiam o seu desenvolvimento metodológico, daí a dificuldade em encontrar recursos audiovisuais acerca da temática específica trabalhada. Mesmo assim contribui, no sentido de averiguar os esforços para viabilizar ações que contribui para o combate a infrequência dos educandos.

Palavras-chave: Evasão escolar. Combate. Ações.

Submetido em março de 2020 e aceito em maio de 2020.

¹ Possui graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (1992).

² Doutora em Ciências (UFAL). Mestre em Modelagem Computacional do Conhecimento (UFAL). Professora da graduação de Medicina e do Mestrado Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina (UFAL).

INTRODUÇÃO

Esse artigo teve como fonte de busca o sítio da rede YouTube. Fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, em fevereiro de 2005, o sítio surgiu em virtude do inconveniente que era compartilhar arquivos de vídeo, ele permite que os usuários coloquem seus próprios vídeos na rede, sendo visualizados por qualquer pessoa no mundo inteiro. Estima-se que diariamente cerca de vinte mil novos vídeos são carregados e trinta milhões são assistidos no YouTube (Dantas, 2019). Nesse contexto o YouTube é uma ferramenta importante, pois possibilita a divulgação e compartilhamento de experiências desenvolvidas em vários conteúdos inclusive o combate a evasão escolar.

Há ainda no Brasil um grande número de crianças e adolescentes fora da escola, são 2.802.258 crianças e adolescentes de 4 a 17, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015. Essa exclusão afeta principalmente meninos e meninas vindos das camadas mais vulneráveis da população, já privados de outros direitos

METODOLOGIA

A etnografia virtual foi elegida como metodologia de investigação para adentrar a um sítio de compartilhamento de vídeos do

constitucionais. Do total fora da escola, 53% vivem em domicílios com renda per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo (Unicef, 2017).

Tirar essas crianças e adolescentes desse contexto da exclusão é um desafio, daí a importância de se abrir cada vez mais espaço para discussões e reflexões, no tocante ao tema, e em particular, na educação através da pesquisa científica. Diante do exposto, propõe-se nesse artigo, fazer uma abordagem do tema através de uma pesquisa, optando-se pela a etnografia virtual como metodologia de investigação.

Contudo esta pesquisa tem o objetivo de fazer um estudo na rede do YouTube, sobre método de contenção e prevenção da evasão escolar. A escolha desta temática se deu, devido a importância de investigar as estratégias utilizadas para o enfrentamento dos altos índices de evasão escolar no ensino básico. Tendo a seguinte pergunta norteadora: Como prevenir e combater a evasão escolar na realidade educacional brasileira?

YouTube, cujo endereço virtual é: www.YouTube.com. O estudo seguiu protocolo de pesquisa composto dos elementos seguindo as seguintes etapas (ver

tabela 1): 1ª etapa - tema da pesquisa, questão norteadora, objetivo, estratégia de busca, campo de busca; 2ª etapa – período das coletas, critério de inclusão e critério de exclusão dos estudos; 3ª etapa - Número de documentos áudio visuais selecionados, a partir dos critérios de inclusão e exclusão. avaliação crítica dos estudos e apresentação dos resultados com discussão; 4ª etapa – categorias obtidas com a análise dos vídeos; 5ª etapa - Análise, interpretação e discurso dos resultados e 6ª etapa - Apresentação da pesquisa em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros. A coleta dos dados ocorreu no mês de setembro

de 2019, onde, inicialmente, no campo de busca do sítio, foi digitada a expressão elaborada pelas palavras chaves “combate a evasão escolar”. Para melhor localização da amostra, foi acionado o filtro “vídeo” com classificação por “relevância”, definindo-se como critérios de inclusão para a seleção dos documentos audiovisuais, reportagens de telejornais brasileiros e demais vídeos dos últimos 5 anos, com duração de 1 a 5 minutos e, de exclusão, vídeos irrelevante com a temática do estudo, repetidos e com informações inconclusivas em relação à questão norteadora.

Figura 1 – Detalhamento das etapas da pesquisa etnográfica virtual.

ETAPA	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO
1ª	Tema	O YouTube como fonte de pesquisa de - programas, projetos e ações, no combate a evasão escolar.
	Pergunta norteadora	Como combater a evasão escolar na realidade educacional brasileira?
	Objetivo geral	Fazer um estudo etnográfico virtual na rede do YouTube, sobre método de contenção da evasão escolar no ensino básico.
	Estratégia de busca	foi digitada a expressão elaborada com palavras chaves “Combate a Evasão Escolar”.
	Campo de busca	Sítio de compartilhamento de busca do YouTube.
2ª	Período de coleta dos dados	setembro de 2019.
	Critérios de inclusão	1. Vídeos (disponível/free); 2. Publicação (2014-2019); 3. Tempo de vídeo, de 1 a 5 minutos.
	Critérios de exclusão	1. Vídeos longos; 2. Irrelevantes com a temática de estudo; 3. Repetidos.
3ª	Número de documentos áudio visuais selecionados da pesquisa etnográfica virtual, a partir dos critérios de inclusão e exclusão.	15

4 ^a	Categorias obtidas com a análise dos vídeos	1- Ações a nível estadual, no combate a evasão escolar; 2 - Iniciativa das secretarias de educação municipal, para contenção da evasão escolar; 3 - Ações de incentivos aos educandos, na busca da prevenção da evasão escolar.
5 ^a	Análise, interpretação e discursão dos resultados	Ver em “Resultados e Discursão”
6 ^a	Apresentação da pesquisa em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.	Esse Artigo completo.

Fonte: autoria própria.

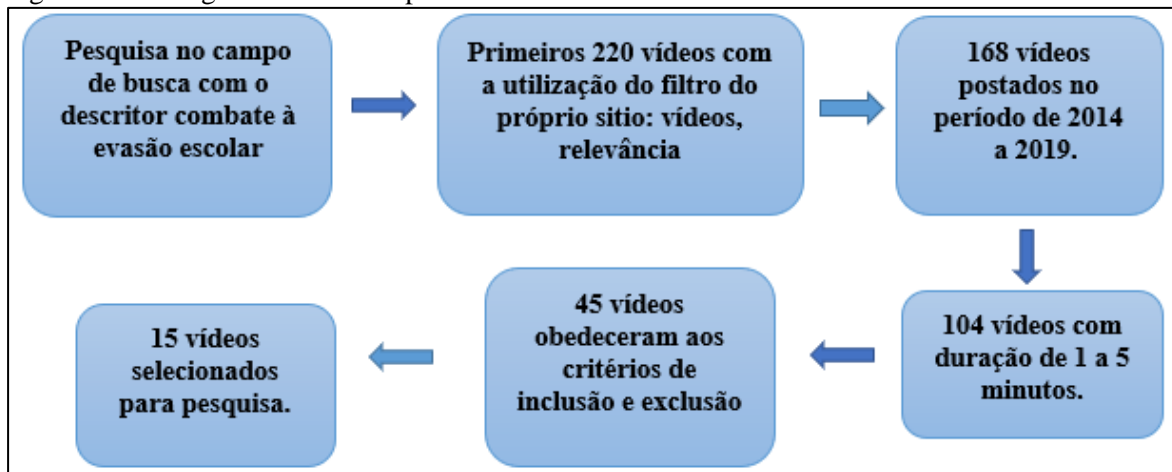
RESULTADOS

Na busca, mesmo utilizando o filtro “vídeo” e classificação por “relevância” foi visualizado grandes números de documentos áudio visuais disponíveis, sendo assim optou-se por averiguar os primeiros 220 (ver Figura 2). Ao selecionar os postados de 2014 a 2019, houve redução para 168, e deixando só os vídeos com duração de 1 a 5 minutos, a redução foi para 104. Após as aplicações dos critérios de inclusão e exclusão restaram 45 vídeos, sendo selecionado para pesquisa, através do título 15 documentos audiovisuais.

Quanto ao ano de publicação, cinco estudos foram publicados no ano de 2019; dois em 2018; três estudos foram publicados

no ano de 2017; quatro, no ano de 2016 e um, em 2015. Os links desses documentos foram salvos para posterior análise (ver figura 3). A nova etapa da pesquisa foi realizada a partir de visitas aos links selecionados, onde foi possível realizar as várias visitas que se fizeram necessárias, em diferentes momentos, para a observação e análise de tais documentos pré-selecionados de forma organizada. Na descrição dos vídeos, observou-se a data da postagem, total de visualizações e a categoria, tipo do ocorrido, data do ocorrido, logradouro do ocorrido (estado, capital ou interior), tipo de instituição que ocorreu o evento (estado, município, escola, ongs).

Figura 2 – Fluxograma com as etapas de busca dos vídeos no YouTube.



Fonte: Autoria própria.

Figura 3 – Perfil dos vídeos do YouTube submetidos ao estudo etnográfico virtual.

Vídeo	Título	Link	Postagem	Visualização	Logradouro	Instituição
01	Como combater a evasão escolar? Dia da Educação.	https://www.YouTube.com/watch?v=xznW3VreR-s&t=23s	24.04.2019	1.200	Pernambuco	Escolas Estadual
02	Combate à evasão escolar.	https://www.YouTube.com/watch?v=0IxWu2YFm74&list=WL&index=17	10.04.2019	110	Manaus	Escolas Municipal
03	Projetos ajudam a combater a evasão escolar em escolas públicas de Rio Preto.	https://www.YouTube.com/watch?v=x2TzccsXZ8E&list=WL&index=20	11.07.2017	214	Rio Preto	Escolas Municipal
04	Combate a evasão escolar em Salvador	https://www.YouTube.com/watch?v=z1NmlWfSEPk	01.01.2016	263	Salvador	Escolas Municipal
05	Atividades diferenciadas são usadas para combater a evasão escolar.	https://www.YouTube.com/watch?v=FKx3qkQ_Sgw&list=WL&index=22	06.12.2016	110	Cascavel	Escolas Municipal
06	Projeto social ajuda no combate a evasão escolar.	https://www.YouTube.com/watch?v=IbNx1-F4Rlc	01.01.2019	160	Rio de Janeiro - Rocinha	Escolas pública
07	Programa tenta diminuir evasão escolar em minas gerais - Jornal Minas	https://www.YouTube.com/watch?v=kxmPsnAYnPM	17.09.2019	155	Minas Gerais	Escolas Estadual
08	Programa do governo do Paraná combate a evasão escolar - Primeiro Impacto PR (28/05/19).	https://www.YouTube.com/watch?v=n0kOUeLg5ms&list=WL&index=44	28.05.2019	14	Paraná	Escolas estaduais
09	Redução da evasão escolar no Piauí é destaque no Jornal Hoje	https://www.YouTube.com/watch?v=5kogkYv1iZY	24.06.2017	1.334	Piauí	Escolas públicas
10	Visita de professores a casa de alunos diminui evasão escolar em Belo Horizonte.	https://www.YouTube.com/watch?v=nTtJpCtZ7XY&list=WL&index=66	08.12.2016	297	Contagem	Escolas Municipal
11	Em Macaé, ações são realizadas para combater a evasão escolar.	https://www.YouTube.com/watch?v=-9ESEHXpps&list=WL&index=30	04.06.2015	172	Macaé	Escolas Municipal
12	Programa do Ministério Público fiscaliza evasão escolar pela internet.	https://www.YouTube.com/watch?v=v2PUA9iiORo&list=WL&index=16	31.08.2017	29	Santa Catarina	Escolas públicas
13	Atletas ajudam a combater a evasão escolar.	https://www.YouTube.com/watch?v=44ZB77XeJPO	22.01.2018	04	Campo Mourão	Escolas públicas

14	Escola Profª Gilka Drumond utiliza o esporte para combater a evasão escolar.	https://www.YouTube.com/watch?v=o-XZssyizJY&list=WL&index=10&t=0s	10.06.2016	100	Itaúna	Escola Profª Gilka Drumond
15	Jogos de tabuleiro nas escolas ajudam a conter a evasão escolar.	https://www.YouTube.com/watch?v=EKs4A8rtmUM&list=WL&index=15&t=0s	05.07.2018	36	Contagem; Venda Nova.	Escola Estadual Carlos Drumond de Andrade; Escola Municipal Arêda Franca

Fonte: autoria própria.

DISCUSSÃO

Foram encontrados grande número de vídeos relatando as experiências das escolas no combate à evasão escolar, com iniciativas de variados setores como: Estados; municípios; a própria escola; ministério público e entidades sem fins lucrativos. Embora não tenha sido usado como critério o fator escola pública, os vídeos disponíveis são voltados a trabalhos nas escolas públicas, e os diferentes projetos identificados sinalizam para falta de uma ação que contemplem as escolas de forma geral.

Arroyo (1991 apud QUEIROS, 2012) fala que é a escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais. Para Dourado (2005), essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, que se caracteriza pela apresentação de indicadores sociais preocupantes e, que nesse sentido, carece de amplas políticas

públicas incluindo, nesse processo, a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na educação.

Relatos e depoimento em vídeos do YouTube, sobre projetos e programas e ações que visam a contenção da evasão escolar, divididos em categoria temáticas.

Ações a nível estadual, no combate a evasão escolar.

Pernambuco (vídeo 1), tem hoje a menor taxa de evasão do país – 1,5%, mais de 50% das redes de ensino oferece escola em tempo integral, com uma jornada entre 7 e 9 horas diárias. Além do tempo integral as escolas têm outros diferenciais como a escolha junto como os professores das matérias fora da grade curricular, que querem cursar durante o semestre, que vai desde a robótica ao empreendedorismo. O educando também tem um tutor, que pode ser um coordenador da escola ou um professor, o qual os jovens podem recorrer sempre que tiverem dúvidas sobre o conteúdo das aulas, questões pessoais, decisões sobre a carreira e o futuro.

A Educação em tempo Integral no estado de Pernambuco tornou-se Política Pública de Estado em 2008 (Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008), que em seu artigo 1º cria no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria

de Educação, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008).

De acordo com Site da Secretaria de educação de Pernambuco, o modelo fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Desse modo, ao concluir o ensino médio nas escolas de Educação Integral, o jovem estará mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho. Contudo fica o questionamento, com apenas 51% das escolas do ensino médio em tempo integral, o possível dizer que o baixo índice de evasão escolar se deve a esta ação?

No Piauí, o governo apostou na tecnologia, segundo (vídeo 9) o estado fez registros de queda na evasão escolar nos últimos três anos de 7%, depois que implantou monitoramento eletrônico de frequência escolar dos estudantes. Em Teresina 95% das escolas conseguiram aumentar o IDEB (Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica), também tem situação em que a escola atingiu uma frequência de 98%. Nesse sistema cada aluno tem uma carteirinha de identificação que é apresentada todos os dias na escola e feito os devidos registros, a falta desse acarreta em uma mensagem de sms para os pais, onde são informados da ausência dos seus filhos, possibilitando por parte destes, um acompanhamento dos educandos junto a escola.

Para (SEDUC-PI) o mobieduca.me é responsável pela diminuição da evasão escolar em 13% e da infrequência em 76% nas escolas públicas da rede estadual do Piauí, o software integra consultoria tecnológica e pedagógica de acompanhamento escolar. Com a expansão da tecnologia, todos os alunos cadastrados no Mobieduca.me recebem uma carteirinha com código de barras e, ao entrar na escola, essas carteiras serão recolhidas e registradas em um leitor de código de barras. Após o registro, o sistema identifica imediatamente os alunos faltosos, alertando familiares.

Em 2018, 338 escolas já tinham este benefício e, atingindo mais de 150 mil alunos cobertos por essa tecnologia em todo Estado. Segundo o governo do Piauí, até o final de 2019, todas as escolas estaduais estão com o sistema, que também permite a divisão de

responsabilidades da educação dos alunos entre a escola e a família, melhora a eficiência da gestão com dados estatísticos das escolas em tempo real e ainda atua como ferramenta auxiliar de gestão escolar.

Minas Gerais foi o único estado brasileiro que teve aumento na evasão escolar nos últimos 4 anos, com a implantação do programa busca ativa obteve-se mais de 15 mil alunos em 2019 de volta a sala de aula, mas ainda têm 60 mil fora. O programa consiste na aproximação e convencimento com a família do educando, o contato pode ser telefone, mas se necessário é feito a visita na casa do jovem. As escolas também promovem atividades culturais, um meio pra deixar a escola mais atrativa (vídeo 7).

De acordo com Agência Minas, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) tem se esforçado para reverter um quadro que vem se agravando nos últimos anos em Minas Gerais, o da evasão escolar. De acordo com o Censo Escolar 2018, 82 mil estudantes da rede estadual de ensino abandonaram os estudos durante o ano, e cerca de 75% deles são do ensino médio. Trazer o aluno infrequente de volta à sala de aula é um dos esforços e, por essa razão, a SEE optou por uma campanha de busca ativa de alunos infrequentes neste ano, para que ainda possam voltar e

recuperar o tempo perdido. O aluno que retornar para a escola deverá ter sua frequência monitorada por meio dos lançamentos realizados no Diário Escolar Digital (DED), com o objetivo de garantir a permanência do estudante na escola. Além disso, serão realizadas intervenções pedagógicas para que ele tenha condições de acompanhar os colegas.

O Paraná também aposta na tecnologia e de acordo com (vídeo 8) lança o Programa Presente na Escola como ferramenta no combate à evasão escolar, que consiste em uma base de dados gerando relatórios que pode ser analisados a nível de escola e por série, permitindo ao professor e as instituições uma análise mais rápida para ações direta no combate a evasão escolar. É possível ainda com esse programa um trabalho direcionado por município e por escola, identificando as causas da evasão e a necessidade de parceria para realizar as ações.

Segundo a secretaria de educação do Paraná, o programa vai reunir uma série de estratégias de acompanhamento de frequência e combate ao abandono, desde o monitoramento de frequência até a articulação com a rede de proteção. Cada escola terá um objetivo de frequência. Ou seja, ao verificar que está com a frequência abaixo de um certo percentual, poderá elaborar ações direcionadas para

reverter esse quadro. O Presente na Escola funcionará de maneira integrada com o aplicativo Registro de Classe, que permite ao professor realizar a chamada off-line pelo celular. Com essa base de dados, serão gerados relatórios diários por escola e por série. O relatório vai informar, por exemplo, quais são os 10% alunos mais faltosos. Ainda haverá integração com o aplicativo Escola Paraná, por meio do qual os pais ou responsáveis já recebem mensagens diárias informando se o estudante compareceu ou não à escola e conseguem acompanhar a frequência do aluno.

De acordo com o Site Agência de Notícias do Paraná, no dia 13 de maio, quando a iniciativa foi lançada, a média de frequência nas instituições estaduais de ensino era de 85,8%, em 13 de junho a marca subiu cinco pontos percentuais, alcançando 90,8%. Durante todo o mês, a média registrada foi de 87,8% de presença em sala, isso significa 40 mil alunos a mais na sala de aula.

Em Santa Catarina, (vídeo 12) um programa liderado pelo ministério público e justiça, o APOIA, atua no combate à evasão. Os educandos são acompanhados numa rede de atendimento on-line formada pela escola, conselho tutelar e ministério público, e foi criado para conhecer as causas da evasão e evitar o

abandono na sala de aula, em média 50% dos estudantes atendidos pela rede volta para escola. Todo sistema é informatizado, e isso permite um fluxo mais rápido e efetivo no atendimento e ajuda também a garantir melhor qualidade do aprendizado do educando.

De acordo com informação no site do ministério público de Santa Catarina, o APOIA atua com as crianças e jovens de 4 a 17 anos que não completaram o ensino obrigatório, e tem o seguinte objetivo: promover o regresso dessas crianças à escola para que concluam a educação básica; atuar preventivamente para garantir a permanência dos alunos na escola e melhorar a qualidade de ensino, aperfeiçoando políticas públicas voltadas à educação. Funciona através de um sistema on-line integrado de informação entre escola, conselhos tutelares, promotoria e justiça. Com a informatização do programa é possível gerar dados estatísticos com painéis de indicadores de dados que demonstram os motivos da evasão, onde ocorre, faixa etária, e a partir daí buscar políticas públicas para melhorar. O órgão gestor do Programa é o Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude e as instituições que compõe a rede do APOIA.

De acordo com site da Radio Vitoria, foi feita uma análise criteriosa e o programa demonstrou resultados eficientes, uma vez que entre 2002 e 2013, o Programa APOIA possibilitou o retorno de 71.815 alunos à escola. Isso significa uma média de quase 6 mil retornos de alunos por ano, em todo o Estado. Em 2014, com o início do funcionamento do Sistema APOIA Online, obteve-se um resultado histórico: 25.074 alunos retornaram à escola, a partir de um total de 62.793 APOIAs emitidos. Observa-se, assim, que a média anual de retornos à escola quadruplicou a partir da informatização do Programa.

Iniciativa das secretarias de educação municipal, para contenção da evasão escolar

Em Manaus (vídeo 2) o Centro de Atendimento socio-psicopedagógico – CESMAP, faz um trabalho de atuação no resgate aos alunos infrequentes, por meio de ações sociais e pedagógicas, com uma equipe de profissionais multidisciplinar. Todos fazendo um trabalho de estimulação do processo de ensino aprendizagem através do lúdico, como também viabilizam a participação mais efetiva da família junto a escola.

De acordo com site da SEDUC - Manaus, a Secretaria junto com seu Departamento de Gestão Educacional –

DEGE e Divisão de Apoio a Gestão Escolar – DAGE, através das ações dos Centros Municipais Sociopsicopedagógicos - CEMASPs desenvolve um programa de combate à evasão escolar. Os CEMASPs, inicialmente criados como Programa de Atendimento Sociopsicopedagógico da Rede Municipal de Ensino – PASEP, foram modificados para Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico – CEMASP através da Lei nº 1.556, de 13/01/2011 e tem como missão resgatar os alunos infrequentes, por meio de ações pedagógicas, sociais e fonoaudiológicas. Ainda, segundo o site, além do trabalho preventivo de combate à evasão, a equipe multidisciplinar (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e assistentes sociais), realizam atendimentos individuais e em grupos, assessoramentos as escolas, palestras, visitas domiciliares e orientação familiar.

Em Salvador, (vídeo 4) impulsionado pelo movimento todos pela educação, criou o Programa Agente da Educação, com o objetivo do combate a evasão escolar. Estudantes de pedagogia integram essa ação, como agentes da educação, fazendo o contato direto com a família e o educando, focando na conscientização desses para a acompanhamento da vida escolar de seus

filhos, para que garantam a frequência efetiva dos educandos na escola, como também a aproximação das famílias com o ambiente escolar.

De acordo o site do programa, o Programa Agente da Educação promove a aproximação entre a família, escola e comunidade, por meio do desenvolvimento de ações que possibilitam a participação desses familiares no ambiente escolar e o seu envolvimento na rotina estudantil, auxiliando-os no acompanhamento e apoio ao aprendizado dos educandos. Funciona pelo intermédio de estudante de pedagogia (Agente da Educação), que tem o perfil de saber escutar e acolher os diferentes olhares, dúvidas e desejos dos alunos e seus familiares, ajudando a equipe escolar a fortalecer a relação de parceria com as famílias e a comunidade local. Conforme site da secretaria de educação de Salvador, o projeto consiste no monitoramento da frequência escolar e do envolvimento de alunos, pais e comunidade nas atividades realizadas pela escola.

No (vídeo 5) observa-se um programa de redução de evasão escolar desenvolvido pela Secretaria de Educação de Cascavel, que aposta em atividades diferenciadas envolvendo esportes e outros eventos, para o retorno dos

educandos evadidos e contenção da evasão. É feito também a identificação da causa do abandono, para que uma equipe multidisciplinar que faz parte do programa, atue junto ao educando e família com o objetivo da permanência desses educandos na escola, que é o principal foco do programa.

De acordo com site Câmara de Cascavel/notícia, o programa existe desde 2011, e foi sugerido pelo Ministério Público, através da Vara da Infância e da Juventude. O objetivo era garantir que fosse realizada uma busca ativa dos alunos, como parte da rede de proteção a todas as crianças e adolescentes residente no Município. Segundo o site Leis Municipais /PR/Cascavel, em fevereiro foi criada a Lei nº 6955/2019, que rege em seu artigo 1º a instituição no município de Cascavel - PR do Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar vinculado e gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação em colaboração com as Secretarias de Saúde e Assistência Social. O artigo 2º visa a garantia e permanência na escola de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória, promovendo a inclusão e reinserção daqueles em situação de evasão escolar ou infrequências injustificadas e/ou situação de vulnerabilidade.

As escolas públicas de Contagem – MG (vídeo 10), tiveram uma iniciativa que diminuíram muito a taxa de evasão escolar. A iniciativa consiste em visitar a casa dos educandos quando estes faltam, identificar o problema em conversa com os pais e o próprio estudante se for o caso, e buscar soluções junto a escola, sem esquecer de conversar com os pais sobre a importância da educação para o futuro dos seus filhos.

Como indica o Instituto Claro, a evasão escolar era um fator de preocupação nas escolas públicas de Contagem, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e diante da situação, a prefeitura desenvolveu o Projeto Articulação Comunitária, que consiste na visita a casa dos alunos faltantes pelos professores, que passam ser os articuladores. A escola também conta com conselho tutelar, lideranças de bairro, Defesa Social, Direitos Humanos, Saúde e Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Betim). O resultado é que o rendimento dos alunos melhorou sensivelmente desde o início do programa, em agosto de 2015, observou-se a redução da evasão escolar e da indisciplina, como também o aumento nas notas dos educandos.

Macaé (vídeo 11) realiza ações para o combate à evasão escolar, entre elas

o mutirão de atendimento aos pais ou responsáveis por estudantes infrequentes, que são convocados por carta antecipadamente. Na oportunidade, também, são comunicados das penalidades que estão passíveis se não manterem os filhos na escola. Essas ações fazem parte do projeto escola legal, frequência total. O mutirão tem parceria com a promotoria da juventude, conselho municipal da defesa dos direitos da criança e do adolescente e conselhos escolares. O mutirão ocorre três vezes ao ano e estima-se que 80% dos alunos voltam a frequentar a escola.

De acordo com site da prefeitura de Macaé, tudo começou com o I Fórum Municipal de Segurança Escolar, realizado na Cidade Universitária, daí surgiu a proposta para criação de uma força tarefa, com integrantes do segmento das áreas de Educação e Segurança para promover a reinserção dos alunos nas escolas, pois a violência estava como um dos principais fatores da Evasão escolar na região. A ação é desenvolvida pelas equipes do Serviço Social, Orientação Educacional e o Bolsa Família, com parceria do Conselho Tutelar, para orientar as famílias sobre a importância da permanência dos alunos, incentivando assim, o interesse na educação e integração da comunidade escolar. Para

realizar o mutirão, a equipe da Secretaria de Educação recebe a Ficha de Comunicação ao Aluno Infrequente (Ficai), material encaminhado ao Conselho Tutelar e equipes do Serviço Social, Orientação Educacional e Supervisão de Ensino, além da Orientação Educacional, responsável por acionar as famílias dos estudantes ausentes.

Ações de incentivos aos educandos, na busca da prevenção da evasão escolar

Conforme (Vídeo 3) dois projetos de entidades sem fins lucrativos, estão melhorando a frequência dos educandos em São José do Rio Preto: o Projeto Jovem Aprendiz, que premia os alunos com as melhores notas, no final do ano, e o Projeto Camerata Jovem, que possibilita aos alunos não faltosos e com bom rendimento, aulas de música, artes plásticas e teatro. Em ambos os projetos os educandos dizem sentirem-se estimulados.

Segundo Ação Social Cooperada, a Associação Artística e Cultural do Interior Paulista - AACIP (Camerata Jovem Beethoven), fundada em maio de 2011, é um projeto sociocultural, socioeducativo e de apoio profissional, criado com o objetivo de formar cidadãos de bem por meio das artes e da música, além de artes plástica e teatro, atendo alunos de 5 a 29 anos. De acordo com o

Diário da Região, o objetivo da Camerata Jovem Beethoven é ser um projeto de referência pela qualidade em educação e cultura, reconhecida pelos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

No (vídeo 6) é exposto, através de uma conversa entre o surfista Rico e a voluntária Luiza Ren, um trabalho através do Projeto Notas Azuis, que funciona estimulando os educandos evadidos a voltarem a estudar. O estímulo vem com oportunidade de viagens a partir de um programa de recompensa, em uma ação na Rocinha, por exemplo, 10 jovens foram contemplados para uma viagem a Florianópolis. O trabalho é feito com jovens da comunidade da Rocinha, Cesar Maia e Maré. Em consulta ao site do projeto, verifica-se que o objetivo é incentivar as crianças e adolescentes de comunidades carentes a melhorarem seu desempenho acadêmico, por meio de premiações com viagens e oportunidades esportivas, dos que atingem boas notas na escola. O projeto é composto por voluntários que se engajam com intuito de reduzir a evasão escolar.

Em Campo Mourão-PR (vídeo 13), uma ação da promotoria reúne atletas e ex atletas com exemplo de superação, para convencer os jovens a não deixarem a escola, o objetivo é diminuir o alto índice de evasão escolar na cidade. Atletas do

Atlético e do Coritiba, esqueceram as diferenças e uniram-se pela causa, compareceu ao evento também o maratonista paranaense Vanderlei Cordeiro de Lima, que falou de sua trajetória de boia fria a campeão olímpico e da relação do esporte com a educação, estimulando aos jovens entenderem que frequentando a escola é possível um futuro promissor.

O Projeto Jovem que Está Mudando o Mundo (vídeo 14), desenvolvido pela escola Gilka Drumond, tem como objetivo o combate a evasão escolar, e entre outras atividades, promove, com apoio dos professores de educação física, campeonatos internos de futsal, apostando no esporte como meio para conter a infrequência dos educandos. O professor de educação física Maíron Cesar Gomes Santos, enfatiza que o projeto consiste em atrair cada vez mais os educandos para escola, e utiliza a prática esportiva com ferramenta.

Duas escolas em Minas gerais (vídeo 15), enfrenta o combate a evasão escolar, utilizando jogos de tabuleiros como instrumento. A Escola Carlos Drumond de Andrade desenvolve um projeto a 24 anos, que consiste em utilizar o jogo de xadrez, possibilitando a saída das aulas tradicionais e desenvolvendo nos educandos habilidades como:

raciocínio lógico, estratégia, concentração, o respeito aos pares, aprender ganhar e perder, ajudando também no processo de tomada de decisões, entre outros elementos, tudo isso melhora seu rendimento escolar e a frequência.

Na Escola Estadual Arede Franco, a adesão do projeto com utilização de jogos tem pouco mais de um ano, e surgiu através de um desafio proposto em um prêmio de Educação – reduzir a evasão escolar. O projeto ficou em segundo lugar, e a escola terá uma sala exclusiva para aprender brincando, com a disponibilização de 60 jogos onde os alunos aprende sobre biologia, história, matemática, além de lições sobre estratégia, raciocínio lógico e empreendedorismo, assim ninguém mais vai querer abandonar a escola.

Diante dos relatos dos vídeos, observa-se iniciativas independentes de estados, municípios, professores, ongs, etc. numa tentativa sanar o fenômeno da evasão, cada uma dentro das suas limitações e a partir do entendimento de como sua ação vai conter a evasão escolar. Todavia, de um modo geral três fatores foram os principais parâmetros que serviram para a execução dos programas e ações: a família no tocante ao seu compromisso de manter o filho na escola,

e o educando, no que se refere a vontade de estar na escola e a própria escola.

A responsabilização da família com a infrequência do educando é legítima, de acordo com o artigo 205 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), “a educação é dever da família e do estado e assegura que a educação é um direito de todos ingressar na escola e nela permanecer” (BRASIL, 1996). No entanto, não é apenas o governo disponibilizar a escola, e os pais manter os filhos na escola, é preciso que todos os fatores necessários no que concerne a viabilidade da escola para o educando e as condições do educando para ir à escola, sejam assegurados para garantia desse direito.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou vídeos compartilhado no sítio do YouTube, que tivessem ações voltada a retenção da evasão escolar, obtivendo uma grande quantidade desses recursos, a partir daí foram observadas iniciativas de variados setores, como: secretarias estaduais de educação; secretarias municipais de educação; ministério público a nível estadual e municipal; a escola; o professor e entidades sem fins lucrativos, cada um deles com variados tipos de propostas.

Sabe-se que são vários os fatores, internos e externos à escola, como aulas monótonas, estrutura física da escola ruim, falta de comunicação família/escola, drogas, gravidez precoce, necessidade de trabalhar, falta de transporte escolar, entre tantos outros, que influenciam diretamente na infrequência dos educandos. Segundo Dourado (2005), uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

As Secretarias estaduais e municipais de educação tem ações voltadas mais com as questões pedagógicas, já o ministério público visa uma rede de acompanhamento do educando para que seja garantida sua permanência na escola, professores procuram realizar atividades que sejam atrativas para os estudantes, e as entidades apostam em oferecem atividades na área de cultura esporte e lazer, como recompensa para os assíduos na sala de aula.

A pesquisa teve suas limitações, pois o uso de redes sociais, o YouTube, não dispõem de protocolos que norteiam o seu desenvolvimento metodológico, daí a dificuldade em encontrar recursos audiovisuais acerca da temática específica trabalhada, e as informações disponíveis para o material estudado deixam a desejar. Mesmo assim contribui, no sentido de averiguar os esforços desse conjunto de setores para viabilizar ações, através dos projetos e programas, voltadas para o combate a evasão escolar.

Por fim compreende-se neste artigo, de acordo com vídeos selecionados

REFERÊNCIAS

DANTAS, Tiago. "Youtube"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/informatic/a/youtube.htm>. Acesso em 08 de outubro de 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005. <https://www.oei.es › quipu › brasil › sistema › nacional › formacion › professor es>.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Cenário da exclusão escolar no Brasil.2017. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/481/file/Cenario_da_exclusao_escolar_no_Brasil.pdf>. Acesso em:25 de mar. 2020.

no sítio do YouTube, a criação de várias formas de enfrentamento através de projetos e programas, a nível estadual, municipal, escolar e individual, com potencial de atacar as causas, superando dessa forma os obstáculos e dificuldades, para a diminuição da evasão e do abandono escolar. Esses variados setores com iniciativas diferentes sendo aplicadas nas escolas, mostra a inexistência de uma forma, de modo a atingir todas as escolas, que possa reduzir os índices de evasão e abandono escolar de forma ampla, não pontual.

LIMA, Cristina Maria Garcia de et al .Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto , v. 4, n. 1, p. 21-30,Jan. 1996 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691996000100003&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 23 de set. 2019.

Maria Cristina Schefer [1], Gelsa Knijnik [2] Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação. Revista principia, n. 28, p, 104-110, 2015.

Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=8187&tit=Governo-adota-novas-medidas-para-combate-ao-abandono-escolar>> Acesso em: 30 de set. 2019.

Agência de Notícia do Paraná. Combate ao abandono escolar apresenta resultados positivos. Portal eletrônico. Disponível em:

<<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=102908&tit=Combate-ao-abandono-escolar-apresenta-resultados-positivos>> Acesso em: 30 de set. 2019.

Governo de Pernambuco. Secretaria de Educação e de Esporte. Portal eletrônico. Disponível em:

<<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em: 30 de set. 2019.

Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. Lei complementar 125/2008. Disponível em:

<<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTUALIZADO>>. Acesso em: 30 de set. 2019.

Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 de set. 2019.

Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96 Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 de out. 2019.

Secretaria de Educação do Estado de Piauí. Mobieduca.Me. Portal eletrônico. Disponível em:

<<https://seduc.pi.gov.br/matricula/mobieduca.php>. Consulta em 30/09/2019>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

Governo do Estado do Piauí. Mobieduca.Me. Portal eletrônico. Disponível em:

<<http://www.pi.gov.br/materia/educacao/seduc-vai-expandir-mobieducame-para-todas-as-escolas-8930.html>>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

Câmara de Cascavel. Programa de prevenção e combate à evasão escolar vai virar lei. Portal eletrônico. Disponível em:

<<https://www.camaracascavel.pr.gov.br/noticias/item/7768-programa-de-prevencao-e-combate-a-evasao-escolar-vai-virar-lei.html>> Acesso em: 09 de out. 2019.

Leis Municipais/PR/Cascavel. Lei nº 6955 de 19 de fevereiro de 2019. Portal eletrônico. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2019/696/6955/lei-ordinaria-n-6955-2019-cria-e-implanta-o-programa-de-prevencao-e-combate-a-evasao-escolar-no-municipio-de-cascavel-pr-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 09 de out. 2019.

Prefeitura de Macaé - RJ. Fórum de Segurança Escolar une forças no combate à evasão. Portal eletrônico. Disponível em:

<<http://www.macaee.rj.gov.br/semmed/leitura/noticia/forum-de-seguranca-escolar-une-forcas-no-combate-a-evasao>>. Acesso em: 09 de out. 2019.

Prefeitura de Manaus. Secretaria Municipal de Educação. Centros Municipais Sociopsicopedagógicos – CEMASPs. Portal eletrônico. Disponível em:

<<http://semmed.manaus.am.gov.br/cemasps/>>. Acesso em: 09 de out. 2019.

Prefeitura de Salvador/Programa agente da educação. Agente da Educação aproxima escola, família e comunidade. Portal eletrônico. Disponível em:

<<http://agentedaeducacao.salvador.ba.gov.br/projetos.php>. > Acesso em: 07 de jun. 2019.

Secretaria de Educação de Salvador. Agente da Educação. Portal eletrônico. Disponível em:

<<http://educacao.salvador.ba.gov.br/progr>

ama-projeto/agente-da-educacao/>. Acesso em: 09 de out. 2019.

Ação Social Cooperada. Entidades apoiadas. Portal eletrônico. Disponível em: <<http://fundoasc.com.br/entidades-apoiadas/sao-jose-do-rio-preto/camerata-jovem-beethoven>> 30/09/2019. Acesso em: 09 de out. 2019.

Instituto Claro. Professores de Contagem visitam alunos contra a evasão escolar. Portal eletrônico. Disponível em:

<<https://www.institutonetcclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/professores-de-contagem-visitam-alunos-contraa-evasao-escolar/>>. Acesso em: 30 de set. 2019.

Queiroz, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. Disponível em: <www.25reuniao.anped.org.br/lucileidedomingosqueirozt13>. Acesso em: 09 de out. 2019.



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Marta Lúcia Silva Costa¹

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli²

RESUMO

Introdução: A criança está em fase de constante aprendizagem sobre o mundo em que está inserida, é um ser que depende do cuidado dos adultos para sobreviver e precisa se adaptar ao que solicita a sociedade. Trazendo essa realidade para a educação infantil indígena entende-se que essa criança possui uma capacidade de entendimento diferenciada e é de grande importância para o professor respeite o tempo que ela precisa para aprender, pois assim, reconhecendo a realidade dos seus alunos o professor fará um planejamento a partir dos problemas encontrados, realizando uma avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo: analisar a concepção da ludicidade a fim de compreender os caminhos construídos para essa prática na educação infantil indígena. **Metodologia:** revisão sistemática integrativa. **Resultados e Discussão:** Considerando os critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa foram selecionados 30 artigos que contemplavam a relação entre a ludicidade e educação infantil indígena. Assim, com a análise dos trabalhos científicos investigados obteve-se as seguintes categorias: a utilização da ludicidade como recurso pedagógico na sala de aula; a educação da criança indígena; a ludicidade na educação infantil indígena. **Conclusão:** é importante utilizar a ludicidade como recurso pedagógico na educação infantil indígena, uma vez que ela supre a necessidade da curiosidade e descoberta que a criança possui. Considerando que esta utilização, quando trabalhada de forma adequada, pode ser fundamentada tanto na formação educativa, quanto na formação cultural da criança indígena, entende-se que esta prática se torna, indiscutivelmente necessária no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação infantil indígena. Brincadeiras e jogos indígenas.

Submetido em março de 2020 e aceito em maio de 2020.

¹ Licenciada em História pela Universidade Estadual de Alagoas (2003), especialista em Formação para Docência do Ensino Superior pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (2005).

² Doutora em Ciências (UFAL). Mestre em Modelagem Computacional do Conhecimento (UFAL). Professora da graduação de Medicina e do Mestrado Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina (UFAL).

INTRODUÇÃO

A criança está em fase de constante aprendizagem sobre o mundo em que está inserida, é um ser que depende do cuidado dos adultos para sobreviver e precisa se adaptar ao que solicita a sociedade. Nessa fase, necessita aprender tudo o que seja importante para sua sobrevivência.

Trazendo essa realidade para a educação infantil indígena entende-se que essa criança possui uma capacidade de entendimento diferenciada e é de grande importância para o professor respeite o tempo que ela precisa para aprender, pois assim, reconhecendo a realidade dos seus alunos o professor fará um planejamento a partir dos problemas encontrados, realizando uma avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Assim, compreende-se que na Educação Infantil indígena respeitar o tempo dessa criança é essencial para alcançar o sucesso desejado.

A sistematização dos conteúdos feita pelos professores em sala de aula não reflete o conhecimento de mundo (em constante transformação) trazido pelos educandos, continuando assim como metodologias focadas no resultado, na nota, que leva à aprovação ou à reprovação. A questão que mais envolve a problemática do processo de ensino-aprendizagem hoje na visão dos

professores passa por como ensinar essa geração que se encontra tão envolta em necessidades afetivas, sociais, motoras e linguísticas e ao mesmo tempo tão vazia em habilidades que promovam reflexão e a construção do conhecimento.

É sabido que chamar a atenção das crianças na sala de aula não é uma tarefa impossível, embora em alguns momentos pode apresentar-se como algo desafiador. Nesse sentido, a ludicidade surge como ferramenta imprescindível nesse momento, visto que é possível utilizá-la de diferentes formas, tornando-a um recurso pedagógico em consonância com a orientação metodológica do trabalho.

Vivenciar a ludicidade em sala de aula é permitir favorecer ao mesmo tempo, o desenvolvimento da corporeidade, da capacidade de compartilhar significados, sentimentos, e de imaginar, na medida em que acabam por se constituir em jogos dramáticos, danças e imitações que exploram a gestualidade e a linguagem cênica.

O presente artigo insere-se nesse contexto, que através da revisão sistemática integrativa, objetiva analisar a concepção da ludicidade a fim de compreender os caminhos construídos para essa prática na educação infantil indígena.

A fim de elaborar tal reflexão teórica foi realizado um estudo

fundamentando-se em leituras críticas dos artigos revisados dos seguintes autores: Melo (2019), Luckesi (2014), Domingues-Lopes (2015), Porto (2018), Antunes e Batista (2017), e Santana et al (2016) abordaram a temática da utilização da ludicidade como recurso pedagógico na sala de aula; Silva (2014), Andriolli e Faustino (2019), Troquez (2016), Grando (2014), Grando (2016), Ives-Felix e Nakayama (2018), Bergamaschi e Menezes (2016), Jankauskas et al (2015), Pinho e Tomazzetti (2017), Melo e Ribeiro (2019) e Almeida et al (2017) trataram sobre a educação da criança

METODOLOGIA

O presente estudo se desenvolveu por meio de uma revisão bibliográfica do tipo sistemática integrativa que adotou as seguintes etapas (detalhadas no quadro 02): 1^a) Definição do tema, seleção da pergunta norteadora e escolha da estratégia de busca, descritores e bases de dados mais eficazes no levantamento das publicações; 2^a) Escolha dos critérios de inclusão e exclusão; 3^a) Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados através da leitura dos agentes indexadores das publicações, como resumo, palavras-

índigena e Silva et al (2015), Rodrigues (2018), Ramires e Mota (2018), Conti et al (2017), Delle Piagge et al (2019), Mota e Ramires (2018), Tenório e Silva (2014), Faustino e Mota (2016), Martins et al (2019), Barros et al (2014), Conti et al (2018) e Figueiredo e Azevedo (2014) versaram acerca da ludicidade na educação infantil indígena.

Em suma toda a temática dos artigos estudados traz à reflexão o uso da ludicidade na educação infantil indígena, considerando que esta pode ser um instrumento pedagógico muito significativo e de grande valor social.

chave e título, bem como organização dos estudos pré-selecionados e identificação dos estudos selecionados; 4^a): Categorização dos estudos selecionados, com elaboração e uso da matriz de síntese, além de análise das informações, formação de uma biblioteca individual e avaliação crítica dos estudos selecionados; 5^a) análise, interpretação e discussão dos resultados; 6^a) Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; SCHMOELLER *et al.*, 2011).

Quadro 1 – Detalhamento das etapas da Revisão Sistemática Integrativa.

ETAPA	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO
1ª	Tema	O Lúdico na Educação Indígena
	Pergunta norteadora	De que forma a ludicidade é articulada no espaço escolar infantil indígena?
	Objetivo geral	Analisar a concepção da ludicidade a fim de compreender os caminhos construídos para essa prática na educação infantil indígena.
	Estratégias de busca	Cruzamento de descritores por meio do operador booleano AND; Uso de aspas nos politermos (descriptor com mais de um termo) para que a varredura de artigos científicos contemplasse o termo exato; Uso de filtro do tipo data de publicação.
	Descritores livres e estruturados	Ludicidade; Educação infantil indígena; Lúdico; Brincadeiras e jogos indígenas.
	Bibliotecas Virtuais	Scientific Electronic Library Online (SciELO); Google Acadêmico; Revistas Eletrônicas.
2ª	Período de coleta dos dados	Agosto e outubro de 2019.
	Critérios de inclusão	Texto completo (disponível/free) do tipo: artigo original, artigo de revisão, artigo na imprensa, recurso, editorial, perspectiva e pesquisa transacional; Publicação (2014-2019).
	Critérios de exclusão	Livros, monografias, Trabalho de Conclusão de Curso, Resumos, Relatórios, Teses e Dissertações; Artigos que não contemplavam a relação entre a interculturalidade e educação indígena.
3ª	Número de trabalhos selecionados para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais deveriam conter os descritores utilizados nesse estudo	30 trabalhos
4ª	Categorias obtidas com a análise dos trabalhos científicos investigados	- A utilização da ludicidade como recurso pedagógico na sala de aula; - A educação da criança indígena; - A ludicidade na educação infantil indígena.
5ª	Análise, interpretação e discussão dos resultados	Ver em “Resultados e Discussão”
6ª	Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros	Esse Artigo completo

Fonte: autoria própria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa foram selecionados 30 artigos que contemplavam a relação entre a interculturalidade e educação indígena, conforme descritos resumidamente no Quadro 2.

Quadro 2 – Levantamento de Publicações Científicas de Acordo com os Critérios de Inclusão.

Nº	CITAÇÃO	TEMA	ANO	OBJETIVO DO ESTUDO	CONCLUSÃO DO ESTUDO
1	ANTUNES, P.; BATISTA, F. M. R.	Brincar de aprender: a ludicidade como recurso didático na educação infantil	2017	Trabalhar a inserção da criança no mundo pedagógico por meio das atividades lúdicas e sua interação no processo ensino-aprendizagem da educação infantil.	Os professores e alunos devem trabalhar visando o desenvolvimento de atividades lúdicas voltadas para uma educação complexa, trabalhando diretamente seus conceitos no processo ensino-aprendizagem, envolvendo a ludicidade por meio de jogos e brincadeiras que conceituem a prática pedagógica, a qual deve se efetivar em sala de aula, através de estratégias que utilizem materiais que contribuam para o ensino.
2	BARROS, J. L. C. et al.	O brincar das crianças Sataré-Mawé e suas relações interculturais com a educação escolar indígena	2014	Analisar as relações interculturais que se estabelecem na educação escolar indígena, tendo como foco o brincar das crianças indígenas na escola e nos contextos sociais específicos.	A educação das crianças indígenas possui características diferenciadas, constituindo um espaço de trocas, respeito ao modo de vida dos indígenas, seus valores, seus costumes e suas brincadeiras e, sobretudo enquanto possibilidades da interculturalidade.
3	DOMINGUE S-LOPES, et al.	O lúdico em questão: brinquedos e brincadeiras indígenas	2015	Versar sobre brinquedos, ou melhor, utensílios lúdico-infantis, encontrados no acervo etnográfico do Laboratório de Antropologia Arthur Napoleão Figueiredo da Universidade Federal do Pará.	O ato de brincar evidencia a liberdade das crianças indígenas no processo de (re) apropriação dos valores culturais, entre os quais, o “saber da criança” mescla-se ao “saber sobre a criança” para construir a noção nativa do “saber tornar-se criança”, condições antropológicas que reclamam a tradução intercultural dos direitos voltados às crianças indígenas.
4	SILVA, R. C.	Participação e aprendizagem na educação da criança indígena.	2014	Estabelecer um diálogo mais estreito entre os campos da educação e da antropologia, no que se refere a investigação sobre a aprendizagem da criança indígena.	Na ação e na participação das crianças em seu grupo familiar e comunitário, reconhece-se que os meninos Xakriabá, na medida em que aprendem, desempenham um papel fundamental na manutenção do seu próprio grupo.
5	MELO, J. C.	A função do lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental	2019	Refletir sobre o processo de transição de crianças da educação infantil para o ensino fundamental, bem como, a função do lúdico nesse momento.	A promoção de atividades lúdicas no processo de transição entre a primeira e a segunda etapa de educação básica contribui de forma significativa para o ensino e a aprendizagem das crianças nos aspectos cognitivo e motor.
6	ANDRIOLLI, L. R.;	Vivências de crianças indígenas Kaingang na	2019	Discutir as aprendizagens das crianças, tanto na instituição escolar de Educação	Para os Kaingang, tanto enviar as crianças pequenas à escola, como garantir a participação delas em todas as

	FAUSTINO, R. C.	cidade: elementos para a aprendizagem e o desenvolvimento.		Infantil, na terra indígena de origem, como na cidade, onde, periodicamente, vivenciam diversas experiências e interações.	atividades familiares, são ações importantes pois representam fecundos espaços de aprendizagem e desenvolvimento infantil indígena.
7	PORTO, S. G. S.	Ludicidade: um caminho para ressignificar a prática pedagógica e o desenvolvimento da criança na educação infantil.	2018	Analisar a importância da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos da educação infantil, buscando identificar nos estudos analisados de que forma as atividades lúdicas auxiliam no aprendizado dessas crianças.	Observou-se que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos tem uma importância fundamental e significativa no desenvolvimento integral das crianças da educação infantil, uma vez que as atividades lúdicas desenvolvem a concentração, a criatividade, as interações sociais, a comunicação e aprendizado cognitivo de forma prazerosa e significativa.
8	TROQUEZ, M. C. C.	Educação infantil na legislação e na produção do conhecimento	2016	Investigar pressupostos legais e teóricos sobre a educação infantil indígena, como primeira etapa da educação básica nacional.	A pesquisa evidenciou, entre outros resultados, que, embora a educação infantil seja um direito subjetivo da criança, para a educação indígena é facultativa. Na produção do conhecimento, evidenciou grande contribuição de estudos da antropologia da criança para o conhecimento das especificidades das crianças em diferentes grupos étnicos. Contudo, no que diz respeito à especificidade da educação de crianças indígenas em instituições de educação infantil, o estudo aponta muitas questões para o debate/estudos e evidencia a necessidade de pesquisas de campo para o conhecimento de cada realidade e das demandas por educação infantil de acordo com cada povo ou grupo étnico.
9	GRANDO, B. S.	Infância, brincadeiras e brinquedos em comunidades indígenas brasileiras	2014	Compreender as concepções de infância nas sociedades indígenas e a partir disso como o brincar e o brinquedo constituem-se em referências para a educação e fabricação de corpos saudáveis.	No processo de aprender e ensinar, o brincar é parte do reconhecimento da autonomia da criança e estão atrelados ao papel que esta assume na sociabilidade e mediação pertinentes ao seu grupo social. Neste processo, aparentemente desprezioso e lúdico, a criança vai dando sentido e significado a sua forma única de ser e estar no mundo, como parte de uma cosmologia que é própria de cada sociedade indígena.
10	ALMEIDA, J. A. et al.	Infância e educação infantil indígena: um	2017	Conhecer a ação das escolas dessas aldeias, alcançando as práticas pedagógicas, o currículo e a relação	As escolas precisam estabelecer relações mais estreitas com a vida e o cotidiano da aldeia. E as práticas culturais das crianças, nomeadamente folguedos e brincadeiras,

		estudo da criança Apinajé		professor-aluno, em duas classes de alfabetização, considerando o valor da cultura desse povo, também dentro da educação escolar.	podem ser aportes facilitadores de uma educação diferenciada, considerando ser esta uma conquista dos povos indígenas brasileiros, garantida por instrumentos jurídicos nacionais e internacionais.
11	GRANDO, B. S.	Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate	2016	Refletir sobre a educação escolar indígena e sua relação com a educação pretendida por cada povo, problematizando as políticas educacionais e a formação de professores.	Ficou evidenciado nos estudos o protagonismo e autonomia da criança a partir das formas de educar e garantir a vida coletiva como um direito coletivo dos povos indígenas, explicitados na Constituição brasileira e na LDB.
12	FIGUEIREDO, L. M. S.; AZEVEDO, L. F.	Jogos e brincadeiras indígenas em Mato Grosso	2014	Descrever e refletir sobre jogos e brincadeiras do Estado do Mato Grosso.	As brincadeiras infantis nas culturas indígenas de Mato Grosso mostram o aprendizado do contexto (cultural e físico) como fatores formadores de identidades em cada etnia, por meio de jogos e brincadeiras.
13	SILVA, M. et al.	Brinquedos e brincadeiras indígenas Kaingangs: transfiguração entre gerações	2015	Diagnosticar os brinquedos e brincadeiras antigas que os indígenas Kaingangs da aldeia Pinhalzinho tinham na época de criança e as mudanças que ocorreram para os dias atuais.	As respostas indicaram que os brinquedos, que antes eram confeccionados, passaram a ser substituídos por brinquedos comprados nos centros urbanos. Observou-se também que a brincadeira de maior popularidade na comunidade estudada foi o futebol, com a mudança que atualmente é jogado com maior competitividade. Através dos resultados, percebeu-se que com o contato com os brinquedos tecnológicos o Kaingang vem perdendo costumes que eram passados de geração e, conseqüentemente, dissipando sua cultura.
14	RODRIGUE S, W.	Relacionando ludicidade e matemática na infância indígena	2018	Relacionar as brincadeiras das crianças indígenas, os conceitos sobre ludicidade e algumas noções matemáticas básicas utilizadas pelas crianças.	A introdução de conceitos matemáticos na vida de crianças indígenas da primeira infância pode ajudar no desenvolvimento intelectual, emocional e social de tais crianças. Ela ainda pode ajudar na tomada de decisões, na compreensão de determinados padrões e na realização de diversas atividades cotidianas.
15	MOTA, L. K. L.; RAMIRES, C. R.	Educação infantil indígena e a ludicidade: a percepção de agentes escolares na	2018	Compreender a percepção de pais e professores sobre a importância da arte lúdica no processo aprendizagem na educação infantil indígena em pré-	Enfatiza-se que a ludicidade se faz presente entre as crianças indígenas na escola como meio de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem de forma mais prazerosa. Mas, a ludicidade apesar de estar

		aprendizagem da criança		escola na comunidade indígena Ticuna de Porto Cordeirinho em Benjamin Constant – AM.	amparada legalmente nas políticas públicas educacionais ainda é pouco praticada na educação infantil indígena.
16	RAMIRES, C. R.; MOTA, L. K. L.	Educação infantil indígena e a formação de professores: aspectos legais e a importância da qualidade educacional pré-escolar na voz docente	2018	Analisar a importância da formação do professor indígena da educação infantil na voz do próprio docente da comunidade sobre a importância para a qualidade educacional pré-escolar em atenção aos pressupostos legais educacionais da educação escolar indígena.	Os resultados versam sobre o interesse da comunidade indígena em querer a educação infantil na comunidade, mesmo a educação infantil sendo opcional de acordo com os parâmetros constitucionais legais. Os professores tem interesse e há necessidade de formação inicial, continuada e em serviço para o professor indígena, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação infantil no contexto indígena Ticuna.
17	CONTI, K. C. et al.	Criação de jogos no contexto indígena: o cabo de guerra numérico	2017	Descrever a criação de um jogo, o cabo de guerra numérico, por um dos estudantes do curso de formação intercultural de educadores indígenas, habilitação em matemática, da UFMG.	Por apresentar jogadas que exigiam estratégias matemáticas o jogo mostrou-se uma possibilidade interessante para o ensino de matemática e também um canal para a avaliação dos saberes e das práticas indígenas.
18	FAUSTINO, K. C.; MOTA, L. T.	Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento.	2016	Apresentar e discutir alguns estudos atuais referentes à infância indígena e experiências registradas de ações desenvolvidas junto aos Kaingang, Guarani e Xetá no Estado do Paraná no período de 2012 a 2014.	A maneira como é pensada, planejada e conduzida a educação escolar indígena, de forma geral no Brasil, destina pouco espaço para serem considerados os saberes e as vivências das crianças, suas brincadeiras, suas diferentes maneiras de interação e aprendizagem.
19	SANTANA, F. M. N. et al.	Ludicidade e o contexto cultural diversificado: contribuições e desafios no processo ensinar e aprender	2016	Tratar sobre a ludicidade no processo do aprender, reunindo dados que indiquem conceitos e concepções sobre o tema proposto.	Dos resultados apresentados destacam-se o conceito e a relevância da ludicidade no processo educacional como meio de revitalizar a própria cultura na qual o educando está inserido.
20	LUCKESI, C.	Ludicidade e formação do educador	2014	Apresentar o trabalho de dois temas: o que é ludicidade e a formação do educador para ensinar de modo lúdico.	Ludicidade é compreender como experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito. Para ensinar ludicamente, o educador necessita cuidar-se emocionalmente e, cognitivamente, adquirir as habilidades necessárias para conduzir o ensino de tal forma que subsidie uma aprendizagem lúdica. ⁵⁵

21	CONTI, K. C. et al.	Uso de jogos matemáticos como proposta pedagógica num contexto de formação intercultural para professores indígenas	2018	Descrever a utilização do jogo trinca-espíngas e a criação do jogo cabo de guerra numérica.	As descrições dos jogos foram realizadas a partir de alguns momentos que analisamos serem produtivos durante as aulas na universidade e no território indígena. Nesse sentido, consideramos que essas atividades oportunizaram momentos de aprendizagem a partir de uma abordagem criativa, lúdica e divertida.
22	PINHO, V. A.; TOMAZZETTI, C. M.	Infâncias, saberes e diversidade: um diálogo com a educação infantil	2017	Abordar o tema da educação infantil na perspectiva mais ampla da democracia, da diversidade de populações infantis e de saberes sobre elas.	Preconiza-se que a educação infantil de crianças negras e indígenas, principalmente, deve servir ao propósito de efetivação da educação democrática como garantia do acesso universal, da qualidade das práticas educativas e da garantia dos direitos à diversidade de experiências sociais e da diferença, dispondo-se a desnudar a sua história e valorizar a sua cultura com os sentidos de ser/pertencer no diálogo da e para a diversidade.
23	MARTINS, R. et al.	O resgate das memórias do jogo e brincadeiras de uma comunidade indígena	2019	Identificar o resgate das atividades físicas de lazer entre pais e filhos de uma comunidade indígena.	Foi possível constatar que os jogos e brincadeiras recordados por jovens indígenas e com descendência são diferentes das atividades culturais desta comunidade de atualmente. Os jovens da geração atual, tem pouco conhecimento e prática de jogos e brincadeiras de sua própria cultura, assim como de outras etnias brasileiras.
24	BERGAMA SCHI, M. A.; MENEZES, A. L. T.	Crianças indígenas, educação, escola e interculturalidade	2016	Apresentar reflexões produzidas a partir da convivência com o povo Guarani, buscando compreender seus processos próprios de educação que envolvem as crianças e são responsáveis pela formação da pessoa.	Constatou-se uma educação que considera a dimensão espiritual, a dimensão coletiva de uma comunidade que se mostra implicada como a formação da pessoa e uma dimensão individual, em que cada um se responsabiliza por si, imbuído por uma busca e por um caminhar.
25	MELO, A.; RIBEIRO, D.	Interculturalidade e educação infantil: reflexões sobre diferenças culturais na infância	2019	Apresentar a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que deve ser central na constituição dos cenários e contextos em educação infantil.	Construir práticas pedagógicas interculturais, na educação infantil, leva a ampliar o olhar para a diversidade de culturas da sociedade e não apenas de cada turma. Traz implicações ao currículo e a toda a organização institucional, pois a diversidade deve ser o eixo que permeia tudo acontece nas instituições educativas e não ser apenas um adendo que deve ser trabalhado de vez em quando.

26	GODOY, M.; FERREIRA, E.	O universo cultural da criança Guarani Mbya e a presença dos centros educacionais e culturais indígenas	2014	Descrever o universo cultural da criança Guarani Mbya e a presença dos centros educacionais e culturas indígenas cecis, nas aldeias de São Paulo.	Define-se uma proposta pedagógica mantida pela Prefeitura Municipal comprometida com os critérios legais de diversidade e de interculturalidade da educação indígena. O conteúdo dos projetos e das práticas educativas situam um comprometimento com a memória e a oralidade dos Guarani Mbya, onde os educadores indígenas representam suas próprias identidades estabelecendo um ambiente de autoafirmação étnica dos Kyringue diante dos conhecimentos e sabedorias antigas, e do mundo vivido por seus ancestrais. As experiências do letramento e do mundo regido pela escrita são consideradas como importantes e necessárias, no convívio como não-indio e com um meio de progresso para os aprendizes.
27	DELLE PIAGGE, A. C. M. et al.	Reflexes acerca da boneca indígena: educação escolar, diversidade e infâncias.	2019	Sistematizar conhecimentos e estratégias sobre a utilização da boneca indígena Rtxókó.	A diversidade contribui para a excelência de processos educativos nas práticas sociais e pedagógicas, por gerar espaços de convivência que possibilitam tornar a escola um espaço que assuma as diferenças existentes, construa relações novas e que sejam verdadeiramente igualitárias, compreender valores, que podem fortalecer e potencializar a condução da vida. No entanto, criar oportunidades de aprendizagens e ensinamentos por meio de bonecas plurais, oportunizam a construção do respeito a diversidade e à diferença a partir da ludicidade e das brincadeiras.
28	JANKAUSKAS, R. M. B. et al.	A educação infantil na escola indígena na comunidade de Umariçu II	2015	Investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, na escola municipal AEGATU DECATUCU, debatendo analiticamente as relações indígenas e não indígenas no contexto educativo.	As crianças Tikuna, tem seu momento de diversão, e em relação à aprendizagem, os mesmos são muito atenciosos quando os educadores estão a explicar. Os pais não são tão colaboradores da educação dos filhos, pois, ainda possuem a ideia de que o ensinamento e a aprendizagem são heranças marcadas e enraizadas pelas gerações familiares. Por sua vez, para os educadores a escola é a instituição que tende a viabilizar muitas atividades para ter a presença dos pais no seu cotidiano, mesmo frente aos desafios que a educação indígena enfrenta nos currículos, nos recursos, na comunidade, sempre com uma tendência de aculturação da

					vida social a qual a cada dia é infiltrada por uma sociedade mais urbanizada.
29	IVES-FELIX, N. O.; NAKAYAMA, A. L.	A danada da escola está lá: educação infantil vivenciada pelas crianças indígenas Tentehar maranhenses, a partir das falas dos seus interlocutores	2018	Investigar o processo de educação infantil vivenciado pelas pessoas que fazem a pré-escola municipal indígena Maíra-ira.	A educação infantil ainda está fortemente arraigada às bases epistemológicas de um currículo eurocêntrico, portanto, a prática do professor bilíngue é fundamental na interação professor não indígena e as crianças, funcionando como uma porta para a valorização das tradições e da língua Tentehar. A educação ofertada ainda não se configura plenamente em um diálogo contextualizado entre os saberes ocidentais e os tradicionais, uma vez que a cultura Tentehar não está sendo nem o ponto de partida nem o de chegada, do currículo vivenciado.
30	TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L.	As práticas corporais indígenas como conteúdo da educação física escolar	2014	Conhecer as diferentes práticas corporais indígenas e refletir sobre sua aplicação nas aulas de educação física.	Foi possível constatar que a inclusão das práticas corporais indígenas nas aulas de educação física escolar: 1) constitui um enriquecedor repertório a ser explorado no ambiente escolar como conhecimento a ser compreendido e ressignificado; 2) contribui para a minimização de preconceitos sociais e 3) é uma contribuição para a ampliação e diversidade de conteúdos de ensino nessas aulas.

Fonte: autoria própria.

Referente à análise dos trabalhos científicos investigados o presente estudo se desdobrou na organização de três categorias gerais, conforme apresentadas a seguir.

A Utilização da Ludicidade Como Recurso Pedagógico na Sala de aula

A ludicidade (representada pelos jogos e brincadeiras) faz parte da vida da criança, sendo fundamental para o desenvolvimento de sua autonomia e identidade, visto que através das brincadeiras a criança pode desenvolver a percepção, atenção e repetição.

De acordo com Santana et al (2016, p. 39), “a ludicidade está presente na vida de toda criança independentemente da época, cultura ou classe social como fator indispensável à saúde física, emocional e intelectual”. Assim, quando inserida no âmbito escolar a ludicidade pode motivar o desenvolvimento da concentração, conhecimento, linguagem e a socialização ao interagir e experimentar normas e papéis sociais, “esses fatores quando bem desenvolvidos contribuirão para a eficiência e o equilíbrio da pessoa adulta” (SANTANA ET AL, 2016, p. 39).

O conceito de ludicidade e a importância do brincar vem permeando o desenvolvimento infantil e tem contribuído significativamente para

aprimorar a inteligência, a socialização e as habilidades psicomotoras das crianças. Sua concepção foi variando conforme a cultura ou o período histórico no qual estava inserido.

Fazendo uma análise semântica e etimológica da palavra ‘ludus’ que significa jogo, Antunes e Batista (2017. p. 3) afirmam que “a evolução semântica superou suas limitações de jogo para se tornar uma atividade satisfatória e com significado, podendo ser definida conforme seu tipo, como jogo, dramatização, mimica, dança de cantiga de roda entre outras, e segundo uma teorização na área da educação”.

Sob a perspectiva educacional a atividade lúdica é considerada como o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Esta não é apenas uma forma de alívio ou passatempo para gastar energia das crianças, mas um meio que colabora e enriquece o desenvolvimento intelectual.

Nesse aspecto, ao ser utilizada em sala de aula, a ludicidade torna-se então um meio para a realização dos objetivos educacionais onde “os professores devem desenvolver o trabalho com materiais concretos e jogos lúdicos, onde as crianças possam manusear os brinquedos, refletir e reorganizar, sua aprendizagem, contextualizando as atividades de forma mais complexa e com mais facilidade e

entusiasmo...” (ANTUNES e BATISTA, 2017, p. 4).

Existe uma frequente associação entre a ludicidade e diversão, porém se faz necessário destacar que uma atividade lúdica não necessariamente precisa ser divertida, visto que mais importante que a diversão ou o prazer em si é a sensação de plenitude que se tem ao realizar uma atividade lúdica. Segundo Antunes e Batista (2017, p. 7) “na sala de aula o lúdico enriquece o aprendizado da criança e transforma suas ações em resultados complexos para o seu desenvolvimento enquanto aluno...”. Dessa forma, a ludicidade “torna-se uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças no aprendizado” (ANTUNES e BATISTA, 2017, p. 7).

Deve estar claro também, que as atividades lúdicas, incluindo jogos e brincadeiras, não apresentam uma característica universal e atemporal, pois são cingidas pela cultura e pelo momento sócio histórico em que se desenvolvem. Pode-se afirmar, então, que a cultura intermedeia todas as relações humanas e interfere significativamente em práticas sociais, rotinas, valores, costumes, linguagens, objetos e instrumentos.

A criança já nasce imersa em um mundo social e cultural e o interpreta por meio de suas experiências, de suas

relações com os adultos e do ambiente em que está inserida. Para Santana et al (2016, p. 42) “o brincar está intrinsecamente no contexto cultural das crianças, pois muitas brincadeiras apresentam características do lugar onde estão situadas”.

Com isso, entende-se que as experiências lúdicas vivenciadas na infância são extremadas pelas influências culturais, o que se presume que o ato de brincar pode ser comum a todas as culturas, mas as brincadeiras e os brinquedos são distintos. Felizmente, a humanidade preservou uma intensa diversidade cultural em que é possível observar os mais variados aspectos lúdicos que desenham a infância de muitas comunidades e nações do planeta.

Nesse sentido nas palavras de Antunes e Batista (2017, p. 7), “as atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade da criatividade”.

Considerando que na Educação Infantil as crianças precisam adquirir conhecimentos significativos para a sua formação, tais como: cognição, motricidade dentre outros. Compreende-se que, dependendo de como o trabalho pedagógico é desenvolvido nessas áreas a brincadeira enquanto componente escolar

pode contribuir de maneira significativa no processo formativo da criança.

Nesse contexto a brincadeira auxilia no processo de aprendizagem infantil como uma maneira do professor perceber o aluno em uma perspectiva cognitiva, afetiva, psicomotora e social. Desse modo a brincadeira pode ser vista como a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo ao mergulhar na ação lúdica. É possível afirmar, portanto, que a brincadeira é o lúdico em ação. Antunes e Batista (2017, p. 7) afirmam que “a brincadeira também trabalha de forma gradativa o equilíbrio cognitivo das crianças contribuindo no processo de conhecimento as quais vem a apropriar-se dos signos sociais [...]”.

Assim, a brincadeira torna-se a forma mais privilegiada de aprendizagem. Tendo em vista que à medida que vão crescendo, as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam. O jogo permite a aprendizagem da criança e o seu completo desenvolvimento, já que conta com teores do dia-a-dia, como as normas, as interações com objetos e o meio e a variedade de linguagens envolvidas em sua prática.

Desse modo, fundamentando-se no pressuposto de que a prática pedagógica pode proporcionar alegria às crianças no procedimento de aprendizagem, a

ludicidade deve ser levada a sério na escola, proporcionando-se o aprender por meio do jogo e, logo, o aprender brincando. Pode-se deduzir, assim que a formação lúdica do professor favorece essa prática. Segundo Luckesi (2014, p. 22), é importante que o professor “esteja internamente pleno e bem, à medida que lidera os educandos em sua aprendizagem”. É possível entender que a ludicidade propicia o trabalho com diferentes linguagens, o que facilita a transposição e a representação de conceitos elaborados pelo adulto para as crianças.

Educar nessa perspectiva, é ir além da transmissão de informações ou de colocar à disposição da criança apenas um caminho, limitando a escolha ao seu próprio conhecimento. Antunes e Batista (2017, p. 10) apontam que “no processo ensino-aprendizagem cabe aos educadores proporcionar às crianças oportunidades de desenvolver as habilidades motoras fundamentais tornando-as parte importante da prática pedagógica, aperfeiçoando suas habilidades motoras [...]”. Os autores afirmam ainda que através da ludicidade o professor “deve contextualizar de forma progressiva a construção das habilidades motoras, através da imagem complexa do seu corpo durante o desenvolvimento das

atividades” (ANTUNES e BATISTA, 2017, p. 10)

Nesse contexto a ludicidade deve ser entendida também como recurso pedagógico tendo em vista que passa pela concepção de que a função educacional da escola é ensinar e que por isso esta tem objetivos educacionais a atingir; a criança, nesse sentido, faz parte da elaboração e orientação rumo a esses objetivos, para chegar à constituição de seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, dependendo de como o trabalho pedagógico é desenvolvido a Educação Física enquanto componente escolar a brincadeira pode contribuir de maneira significativa no processo formativo da criança. Para Antunes e Batista (2017, p. 12) “as propostas pedagógicas voltadas para o ensino de Educação Física apresentam-se mais diversificada nos dias atuais, embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças”. Com isso, pensar na ludicidade como recurso pedagógico para o desenvolvimento infantil, abrange questões sobre as quais os temas trabalhados nas disciplinas acadêmicas e pedagógicas permitem a articulação entre teoria e a prática. Nesse sentido, cabe ao professor conhecer a possibilidade da utilização de diferentes recursos pedagógicos em consonância com a orientação metodológica do seu trabalho.

O espaço da prática pedagógica na escola de educação infantil reflete a importância da noção teórica e prática do professor que atua em sala de aula como forma de sistematizar o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem da criança. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor estabeleça uma ponte entre a sua própria concepção de brincadeira, com base em suas vivências, e o conhecimento construído a partir de um sólido referencial teórico.

A ponderação sobre a prática lúdica refletida e sistematizada requer a atitude do professor em relação à pesquisa. Assim, ao pesquisar o professor perceberá que durante o processo de ensino-aprendizagem os alunos precisam adquirir conhecimentos significativos para a sua formação. E assim, na construção do saber com base no lúdico a criança enquanto participa da brincadeira, consegue elaborar metas, percebendo e explorando diferentes estímulos, e ao observar todo esse processo o professor pode anteciper alguns resultados, levantando diferentes hipóteses, formulando assim novas estratégias para a sua prática.

Diante disso, ressalta-se a necessidade de fomentar o estudo sobre a ludicidade, em especial a brincadeira, conhecendo suas classificações, identificando se uma brincadeira é ou não adequada a um determinado grupo,

analisando a validade desse recurso para que seja utilizado além da recreação e do lazer.

Acrescenta-se ainda, que as abordagens teóricas que serviram de aporte para a produção da presente categoria apontam que a ludicidade influencia de forma direta na aprendizagem das crianças, possuindo assim, um papel fundamental no desenvolvimento físico-motor da criança, principalmente na atualidade, em que o tempo para brincar torna-se comprometido pelas atividades sedentárias a que a criança se vê submetida.

Também a atuação crítica da criança na sociedade, como sujeito da história, pode ser resultado da ação pedagógica por meio do lúdico, pois para a criança o espaço é o corpo vivido, descoberto e conquistado com suas próprias vivências, sendo estas a referência básica para que a brincadeira educativa pode levar o aluno à reflexão acerca de problemas sociopolíticos atuais, como ecologia, papéis sexuais, saúde, relações sociais, preconceitos sociais e raciais, discriminação contra portadores de necessidades especiais, distribuição de solo urbano, de renda etc. Isso possibilita a esse aluno o entendimento da realidade social, levando-o a interpretá-la e a explicá-la tomando por base seus

interesses de classe social. Cabe à escola promover a apreensão da prática social, com base na qual os conteúdos podem ser definidos.

Nesse contexto, a brincadeira utilizada como recurso pedagógico, não é elemento que traz um saber pronto e acabado; ao contrário, esse saber precisa ser ativado pelo aluno. Assim, a brincadeira na ação pedagógica é um objeto dinâmico e que se modifica a partir das interações dos alunos.

Quando o professor tem clara a noção de que não é suficiente dar as crianças o direito de brincar, este promove também o incentivo à brincadeira, a identificação do que as leva a brincar e a reflexão sobre todo o processo do jogo. A aplicação de brincadeiras em diferentes situações educacionais é um meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagem específicas dos alunos.

Com efeito, durante a prática pedagógica da brincadeira o professor pode perceber na criança as relações de envolvimento, autonomia e criticidade, a argumentação, o raciocínio, a memória e a linguagem. Além disso, a brincadeira envolve motivação, interesse e satisfação, ativando aspectos referentes às emoções e à afetividade, componentes importantes no processo de construção do conhecimento.

Se faz necessário ressaltar que é imprescindível repensar a formação dos educadores em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, trazendo para os currículos de graduação a formação lúdica, para que esses profissionais atuem com conhecimento e domínio das teorias sobre os diversos tipos de brincadeiras, sua origem e importância pedagógica no contexto escolar, ampliando, assim, a ação educativa na sala de aula.

É indispensável que o professor possa conhecer a realidade, seu grupo de crianças, seus interesses e necessidades, comportamentos, conflitos e dificuldades e que, paralelamente, constitua um meio de estimular o desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e cultural e propiciar aprendizagens específicas.

Ao professor, cabe, portanto, pautar-se sobre uma concepção de ludicidade que vá além de sua prática, entendendo que ela, em diversos momentos, leva o educando a discutir, refletir e explicar conteúdos, possibilitando uma gama de relações no processo ensino e aprendizagem.

A Educação da Criança Indígena

O direito à educação está garantido no rol dos direitos sociais elencados pela Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu art. 6º: “São direitos sociais a

educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, assim como em seu art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, no Brasil, a educação torna-se, posteriormente à Carta Magna de 1988, dever do Estado e direito dos seus cidadãos.

Essa inscrição na lei é a primeira garantia para o direito, mas não ocorre de forma linear e mecânica; é fruto de lutas embasadas em uma concepção democrática de sociedade, em prol da igualdade de oportunidades e de condições sociais.

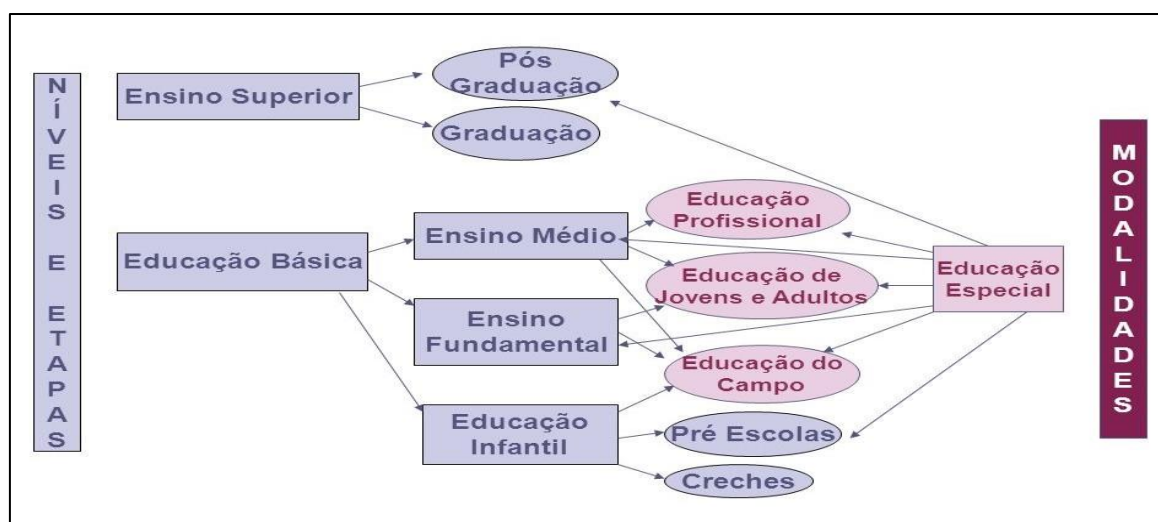
A partir da conquista da Constituição, outras leis foram sancionadas para regulamentar o direito à educação. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, a educação no Brasil começou a ser organizada nos níveis de modalidades de educação e ensino descritos na Figura 1.

No que se refere especificamente à educação infantil, historicamente, esta desenvolveu-se lentamente e, até o presente, não tem atendido a toda demanda de crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos de idade. A acepção contemporânea da educação infantil difere conforme aqueles que a definem. Pode-se dizer que uma nova concepção de educação infantil é formada a partir do momento em que vários grupos se apropriam de novas ideias.

Para alguns estudiosos da educação infantil há certa concordância

em torno da perspectiva que determina a criança como ser adequado para interatuar e produzir cultura no meio em que se encontra. No entanto, para a sociedade formada por pais que levam seus filhos para frequentar as instituições escolares, ainda não há esse consenso, mesmo porque cada um define esse nível de educação com base em suas próprias percepções e vivências, ou seja, com base no contexto histórico e social em que vive (MENDES, 2015).

Figura 1 - Níveis e Modalidades de Ensino.



Fonte: Di Pierro (2019).

Assim, inicialmente, de acordo com a história, o atendimento a essa faixa etária não era uma competência atribuída ao setor educacional, mas surgiu associado predominantemente ao setor de

assistência social, portanto, com características muito mais assistencialistas do que pedagógicas. Com isso, é possível afirmar que o início da educação infantil brasileira, está ligado à área da assistência

social, com intuito por vezes filantrópico, retardou consideravelmente a preocupação com políticas educacionais na área (MENDES, 2015).

Somente em meados dos anos 1980 é que se firmou a ponderação a respeito do papel pedagógico das escolas que atendem crianças pequenas, Mendes (2015), afirma que a necessidade de atendimento às crianças por meio de instituições educacionais associa-se ao aumento dos centros urbanos nas cidades, bem como ao processo de inclusão das mães no mercado de trabalho devido ao processo de industrialização. Por um lado, o atendimento a essa necessidade foi uma resposta às pressões da população e, por outro lado, o próprio crescimento da sociedade capitalista (MENDES, 2015).

Acontece que nem sempre se refletiu quanto à atenção para com as crianças, ou seja, nem sempre foram inseridas em primeiro plano as possibilidades de trabalho pedagógico a serem trabalhadas com as crianças – bastava tão somente alguém que as olhasse, lhes trocasse as fraldas, as alimentasse e as colocasse para dormir. Porém, no que se refere à educação era insuficiente (MENDES, 2015).

Devido à expansão da industrialização, à crescente participação da mulher no campo de trabalho e às mudanças no ambiente familiar, houve

demanda por instituições destinadas a crianças menores de 07 anos, com isso, houve também uma maior preocupação com o ensino nessas instituições (MENDES, 2015).

No início do século XX, pode-se perceber que se mantém a característica assistencialista das creches e, somente em suas décadas finais, passam a serem adotadas concepções educacionais voltadas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (MENDES, 2015).

Algumas mudanças podem ser percebidas a partir da promulgação de leis que contribuíram para a melhoria da Educação Infantil. Dentre tais leis destacam-se a Constituição Federal que aponta que todos tem o direito a educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 que em seu art. 15 estabelece alguns dos direitos das crianças “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 que apresenta a Educação Infantil como parte da educação básica e estabelece artigos que instituem as formas de organização para o atendimento às crianças até os 05

anos de idade e ressaltam o cumprimento do direito à educação (MENDES, 2015).

Assim, com os artigos 29 e 30 da LDB 9.394/96, passa-se a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, além de estabelecer-se sua divisão em creche, responsável pelo atendimento a crianças de 0 a 03 anos, e pré-escola, destinada a crianças na faixa etária de 04 a 05 anos. Nesse sentido, observam-se avanços se comparada essa lei com as leis vigentes anteriormente (MENDES, 2015).

Nesse ponto destaca-se a educação infantil ofertada aos povos indígenas, onde Grandó (2014, p. 98) afirma que através de estudos antropológicos sobre a criança indígena brasileira, é possível compreender que “na infância indígena, a educação se dá a partir das formas como cada comunidade pensa e organiza a vida coletiva a fim de garantir o futuro das novas gerações”. Desta forma a oferta da educação para as crianças indígenas “é opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir sobre seu oferecimento” (TROQUEZ, 2016, p. 80).

A autora destaca ainda que “a oferta da educação infantil deve considerar as especificidades e os direitos à diferença e à autodeterminação dos povos indígenas, bem como a participação da comunidade no processo” (TROQUEZ, 2016, p. 80).

Muitos historiadores relatam que o processo de transmissão dos saberes às crianças nas comunidades indígenas é pautado inicialmente pela observação e imitação, assim, nas palavras de Silva (2014, p. 658), a educação infantil indígena é considerada “comunitária”, que ocorre “principalmente através da intensa participação das crianças na vida da aldeia, integrada nas atividades cotidianas e rituais de seu grupo, como se toda a ação presente fosse considerada exemplar e modelar”.

Silva (2014, p. 664) afirma que a participação da criança é iniciada logo cedo, assim que ela começa a andar, realizando algumas tarefas da casa, assim, “[...] Quase sempre elas testemunham as atividades realizadas na casa ou no quintal, mantendo proximidade com as pessoas que as executam, mas apenas observando-as. A observação por parte das crianças constitui-se em uma característica muito forte no grupo”.

Acerca desse convívio entre os adultos e o aprendizado comunitário Grandó (2016, p. 90) afirma que “as crianças têm a liberdade de experimentar as atividades dos adultos e nisso são respeitadas, no entanto a aprendizagem é sempre uma iniciativa da criança, e a correção dessas aprendizagens não é feita de forma incisiva, mas no tempo próprio de cada criança”.

Esse tipo de educação é conhecido comumente como educação informal, que ocorre fora das instituições escolares, mais precisamente no ambiente familiar e cultural, sem a presença de técnicas pedagógicas.

Entende-se com isso, que sob a perspectiva da educação indígena, a criança aprende conhecendo, vivenciando o cotidiano da aldeia e, mais que isso, seguindo a vida dos mais experientes, imitando, inventando, idealizando, sendo que o clima familiar, formado pelo conjunto de consanguinidade, proporciona a autonomia e liberdade imprescindíveis para essa aprendizagem infantil.

A importância dessa aprendizagem informal fundamenta-se no fato de que a transmissão de regras de comportamento social, de domínio do mundo material e espiritual, tudo isso era passado através de um ensinamento baseado no dia a dia, variado em suas formas, mas substantivo.

Dessa forma os índios adultos transmitiam às crianças os conhecimentos para que pudessem fazer um vaso de cerâmica, um artefato de pedra ou de madeira, de modo que aprendessem a caçar, pescar, lutar em guerra. Essa educação dos cinco sentidos (olfato, tato, paladar, visão e audição) era dada através do gesto técnico, que consistia na capacidade humana, de por meio de gestos

observados e aprendidos de manejar e modificar os objetos.

Para uma criança não índia pode não ser uma tarefa fácil fazer um arco e flecha, uma canoa ou moldar e cozer um vaso de barro, no entanto para uma criança indígena ao observar diariamente essas atividades, tornava-se simples e comum executá-las. Por isso, a observação e imitação era algo importante no processo de aprendizagem entre os índios, tendo em vista que não havia cursos nem cartilhas explicativas, mas sim a transmissão da gestualidade que permitia a que a vida diária se perpetuasse.

Além da gestualidade a oralidade também se destaca como forma de transmissão de conhecimento na educação infantil indígena, onde a palavra dos índios mais velhos se faz presente na vida cotidiana, e com isso as crianças aprendiam sobre os costumes indígenas, como afirmam Bergamaschi e Menezes (2016, p. 751), “não apenas na fala, mas na escuta respeitosa e atenta: escutar e entoar os cantos e se dispor ao ensinamento que é oferecido pela palavra são marcas importantes nos processos próprios de aprendizagem”.

Embora a educação informal ainda se faça presente em muitas comunidades indígenas, o reconhecimento de que esses povos são portadores de especificidades políticas e culturais e que tem o direito de

viver conforme suas próprias referências e decidir sobre seu futuro trouxe consequências diretas à política educacional. Desse modo, a criação da categoria ‘escola indígena’ dentro dos sistemas de ensino, consistiu num grande avanço em comparação aos padrões anteriores, embora não contemple totalmente as expectativas dos povos indígenas.

Essa nova realidade da criança indígena inserida em um sistema de ensino, ao vivenciar outras experiências no sistema de ensino embora se apresente como uma perspectiva promissora, aponta certo conflito existente, tendo em vista que “as crianças indígenas recebem desde o nascimento, o ensinamento dos mais velhos no sentido da preparação para uma vida indígena futura, o que se aprende na escola pode estar sendo conflitante com a que lhes é culturalmente oferecido” (JANKAUSKAS et al, 2015, p. 02).

Entretanto, estes conflitos culturais que as crianças indígenas vivenciam possibilita uma condicionalidade característica e cultural, nesse sentido, a transformação identitária determinada pelos conflitos, não é compreendida pela criança indígena, que ao ser inserida em uma instituição escolar tende a negar e/ou esquecer sua cultura, perdendo parte da referência segura que a faz relacionar-se

socialmente entre a cultura indígena e não indígena.

Assim, considerando que as crianças indígenas aprendem brincando e atuando juntamente com a comunidade em que está inserida, apreendendo os saberes dos índios mais velhos, pode-se afirmar que a educação escolar infantil indígena “precisa ser pensada a partir da identidade sociocultural de cada povo, constituindo-se a continuidade da educação tradicional oferecida na e pela família, e, nesse aspecto, é que reside o específico e diferenciado na educação intercultural” (IVES-FELIX e NAKAYAMA, 2018, p. 43).

Como se sabe a educação intercultural é compreendida como uma prática social que se relaciona intensamente com as dinâmicas distintas da comunidade escolar. Relacionando tal concepção de educação intercultural com a realidade da educação indígena, percebe-se que “no campo da educação escolar indígena, diferentes interpretações acerca da interculturalidade e/ou diálogo intercultural enquanto proposta e projeto educativo têm causado muitas controvérsias” (Nascimento, Quadros e Fialho, 2016, p. 196). Uma vez que ao refletir sobre a inserção da interculturalidade no dia a dia das escolas indígenas supõe-se que o modelo de educação assimilacionista será trocado por

um modelo de educação voltado especificamente para os povos indígenas, porém se percebe que o modelo de educação assimilacionista predomina os currículos de muitas indígenas.

Nascimento (2017, p. 385) afirma que é possível perceber no currículo das escolas indígenas “um conjunto de demandas que aludem ao problema do reconhecimento na esfera pública em face das situações de preconceito e reclamam o direito à diferença, negado no modelo já referido da *educação escolar para os índios*”. Assim, o questionamento a respeito de um currículo específico para as escolas indígenas se faz necessário, no contexto da necessidade de atendimento à educação diferenciada.

Nesse sentido Nascimento (2017, p. 385) afirma que, “a percepção dos indígenas sobre o papel da escola diferenciada está ligada às disputas simbólicas – e também materiais, uma vez que são reivindicados recursos específicos – que constituem as políticas de educação escolar indígena”.

Dessa forma entende-se que é necessário que as crianças indígenas se apropriem dos conhecimentos exteriores, porém, é fundamental defender a ideia da inserção de conhecimentos indígenas no currículo escolar, considerando que esses

podem ser escolarizados, sendo apropriados para a educação escolar indígena. Com isso ao se pensar em um currículo específico na Educação Escolar Indígena é preciso falar de sua flexibilidade, no sentido de que esteja sempre aberto, e adequado à realidade de cada comunidade.

Existem políticas públicas que garantem a construção dessa especificidade curricular para as escolas indígenas, conforme se observa no artigo 78 da LDB 9.394/96, onde se estabelece que se deve “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” (BRASIL, 2018, p. 34).

É possível mencionar ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, onde consta em seu art. 8º, que as escolas que ofertam a educação às crianças indígenas devem “§ 3º III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais” (BRASIL, 2012, p. 4). O mesmo documento acrescenta ainda, que tais escolas precisam “IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil,

garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança” (BRASIL, 2012, p. 4).

Nesse contexto, a inserção da criança indígena no sistema de ensino regularizado permite iniciar um novo ciclo de aprendizagem onde ela será exposta à diversas ferramentas de sistematização de conhecimentos, o que possibilita com isso, compreender e dominar os saberes indígenas associando-os com os saberes não indígenas.

A Ludicidade na Educação Infantil Indígena

A Educação Infantil é uma etapa fundamental da Educação Básica, onde a construção do espaço e da identidade da criança é feita à medida que são efetivadas as políticas de atendimento. Nesse período a utilização da ludicidade durante as aulas pode gerar oportunidades de aprendizagem, incluindo o respeito à diversidade e a formação da identidade. Assim, a escola pode proporcionar um ambiente lúdico para a aprendizagem significativa, embora muitas vezes não é nesse cenário que a aprendizagem ocorre.

De acordo com Teixeira (2018, p. 141) “o pano de fundo que se descortina em muitas realidades educacionais brasileiras é a intercorrência de uma

aprendizagem mecânica, baseada na memorização e em metodologias que não se contextualizam com atividades práticas do dia a dia e que não refletem a realidade da infância”. Assim, para que a aprendizagem escolar seja significativa é necessário que ocorra uma interação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, com a utilização de um modelo de aprendizagem menos engessado, mais dinâmico, relacionando as práticas cotidianas e com foco na resolução de problemas. Nesse sentido, os aspectos lúdicos, ganham um significado especial.

A atividade lúdica em si, no entanto, nem sempre gera aprendizagem. Ela precisa de intervenção do educador, de forma planejada e intencional. Um educador comprometido com a aprendizagem dos alunos não deve focar em seu trabalho, somente a memorização; ele precisa vivenciar uma prática que tenha significado para o aluno. As brincadeiras e os jogos comumente fazem parte da rotina dos alunos e, aliados aos demais aspectos lúdicos, como a literatura, os desenhos, a música, a dramatização e a arte como um todo, promovem resultados mais produtivos para a aprendizagem.

Segundo Mota e Ramires (2018, p. 2), “a realidade educacional das instituições de educação infantil comporta a necessidade de uma prática pedagógica

lúdica que venha respeitar o processo de aprendizagem das crianças indígenas e não indígenas”. No que se refere ao aprendizado das crianças indígenas pode-se afirmar que estas aprendem imitando os costumes do cotidiano na comunidade, conforme aponta Figueiredo e Azevedo (2014, p. 139), “o aprendizado da criança, nas etnias indígenas, começa na imitação dos *habitus*, brincadeiras que imitam as tarefas femininas”.

Nesta perspectiva a ludicidade permite à criança indígena a imitação de diversos papéis, usualmente do seu dia a dia, ato que promove a expressão de sentimentos e relações que estabelece, com as pessoas do meio. A imitação também é um elemento que garante à criança indígena experimentar atitudes que permite desenvolver habilidades e valores importantes, “como, por exemplo, a preparação de alimentos - o biju; as crianças desenvolvem objetos, como as primeiras cestas de fibras para as meninas e a confecção dos pequenos arcos e flechas para os meninos, fazendo da própria natureza física seu momento de experiências” (FIGUEIREDO e AZEVEDO, 2014, p. 139). Dessa forma, quando brinca de faz de conta, imitando as tarefas dos índios adultos, a criança age e enfrenta desafios, organiza o pensamento e elabora suas regras, o que facilita a

transposição do mundo adulto para o seu universo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil “a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim para a interiorização de determinados modelos de adultos, no âmbito de grupos sociais diversos” (BRASIL, 1998, p. 27). É possível entender com isso, que a brincadeira propicia o trabalho com diferentes linguagens, o que facilita a transposição e a representação de conceitos elaborados pelo adulto para as crianças.

A brincadeira permite ainda a potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento da criança através da interação com outras crianças e com os adultos. Nesse sentido, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37), e acrescenta ainda que, “ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de

conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, p. 37).

A fim de facilitar esse processo a BNCC estabeleceu seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que “asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam

desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37), conforme se pode observar no Quadro 2.

Quadro 2: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Brasil (2017).

É possível perceber como a BNCC ressalta o direito de brincar da criança e desse modo, entende-se que para considerar e executar os direitos da aprendizagem e desenvolvimento apontados pela BNCC, se faz necessário tê-los sempre em mente garantindo assim que os conhecimentos propostos estejam

em conformidade com os aspectos básicos.

Nesse sentido, em relação ao conhecimento sobre a brincadeira na educação infantil indígena, o educador que optar em utilizar as brincadeiras como recurso pedagógico pode partir da reflexão sobre como o lúdico está presente no cotidiano infantil indígena. Assim, é preciso que se delimitem esforços para

garantir à criança indígena um espaço que possibilite a ação lúdica, ou seja, um ambiente no qual ela tenha a oportunidade de escolher os jogos, os materiais e o modo de explorar e criar suas brincadeiras.

Nesse período em que a criança é inserida no ambiente escolar, sabe-se que do mesmo modo que há a interação com os outros, e a linguagem oral, há também um grande desenvolvimento físico-motor, que possibilita uma mudança significativa nas relações com o mundo. Desse modo, a criança vai desenvolvendo movimentos que lhe permitem uma atuação mais autônoma no seu meio, tanto em relação às possibilidades de deslocamento, quanto na perspectiva do autocuidado.

Entende-se que o desenvolvimento dos movimentos é muito significativo para a criança indígena, tendo em vista que “as práticas corporais, nas sociedades indígenas, constituem bens culturais que refletem suas tradições e comportamentos” (TENÓRIO e SILVA, 2014, p. 89). Assim, a corporalidade é considerada “como o processo de construção e linguagem expressiva [...]” (FIGUEIREDO e AZEVEDO, 2014, p. 138).

Ao trabalhar a corporeidade na educação infantil, permite-se que a criança se aproprie dos gestos e do repertório de atividades culturais relacionados ao movimento, que lhe permitem a realização

de ações e procedimentos, bem como compreender e expressar ideias, sentimentos e desejos. Essas apropriações ocorrem nas relações sociais e afetivas com os sujeitos da cultura e nas relações que ela estabelece com a natureza, que ela estabelece com a natureza, constituindo-a como sujeito nesse mundo social e natural.

Tendo em vista que essas são aquisições das crianças, principalmente na faixa etária de 0 a 6 anos, evidencia-se a importância do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, no sentido de favorecer às crianças a construção de sua corporeidade.

Uma das maneiras mais significativas de favorecer esse processo na educação infantil indígena, é possibilitar que as crianças vivenciem jogos e brincadeiras, principalmente nos espaços externos da escola, onde possam explorar as possibilidades do seu próprio corpo, tocar o corpo dos colegas, expandir seus movimentos, correndo, pulando, subindo, rolando, balançando, escorregando, empurrando pneus ou outros objetos, brincando na água etc.

Mesmo nos espaços internos, em vez de manter as crianças por longo tempo nos berços ou sentadas nas mesinhas, o professor pode organizar espaços e materiais que permitam a vivência do corpo no espaço, como tuneis, rampas, obstáculos, colchões, almofadas, caixas

grandes de papelão, ou mesmo pode transformar as mesinhas e cadeiras de sala em ônibus, cavernas, cabanas, trampolins para mergulhar nos colchões que viram ‘rios, piscinas ou praias’.

Segundo Barros et al. (2014, p. 40) como “o brincar, é uma atividade dominante no modo de vida das crianças na aldeia, é preciso ampliar o seu significado na escola indígena, a partir da reflexão e da interação dos professores indígenas ou não, tornando possível o desenvolvimento de ações que levam à significação e a ressignificação do fazer pedagógico a partir do brincar”. Com isso, é importante ressaltar que as experiências vivenciadas pelas crianças indígenas na escola precisam favorecer, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da corporeidade, da capacidade de compartilhar significados, sentimentos, e de imaginar, na medida em que acabam por se constituir em jogos dramáticos, danças e imitações que exploram a gestualidade e a linguagem cênica.

Essas propostas vão no sentido contrário daquelas que artificializam e padronizam as possibilidades de expressão corporal e imaginativa das crianças, por meio de apresentações de ‘teatrinhos’ e ‘dancinhas’ que são exaustivamente treinados, ensaiados, com o intuito único de as crianças se mostrarem aos pais e a outros adultos. Elas se

contrapõem também àquelas propostas escolarizantes que, em vez de trazer a compreensão da corporeidade se realiza na interação com o outro em vivências significativas do corpo no espaço, refletem a concepção de que as crianças aprendem por meio da repetição e do treinamento.

É fundamental que em todas as suas ações o professor esteja atento, na sua prática pedagógica, à construção da autoestima pelas crianças e ao desenvolvimento de atitudes de respeito, confiança, cooperação e tolerância no grupo. Nesse contexto, a contação de histórias, além de estimular a imaginação das crianças, em um clima de alegria e descontração, permite que as atitudes anteriormente mencionadas sejam desenvolvidas. Para Figueiredo e Azevedo (2014, p. 140), “ouvir e contar histórias são uma prática que, desde muito cedo, através de narrativas, transmitem o imaginário povoado de figuras que ligam o universo cultural do índio a seus entes míticos. Assim, perpetuam a memória e a cultura de seu povo no inconsciente das crianças. Elas aprendem a reconhecer a si e aos outros”, e assim outros objetivos podem ser alcançados tais como educar, instruir desenvolver a capacidade intelectual delas.

Dessa forma, as histórias podem ser usadas tanto como ponto de partida

para ensinar determinados conteúdos programáticos quanto como instrumento que facilita a compreensão do comportamento das crianças no campo pessoal.

É sabido que contar histórias é uma das mais antigas artes encontradas nas mais diversas nações, sendo que historicamente, a função social do conto representou diferentes papéis de acordo com a cultura e as características destas sociedades. Tal arte está ligada à essência do ser humano tanto que as narrativas tradicionais expressam, em imagens, as verdades mais profundas da vida, e por isso, se tornam eternas.

O contador de histórias tinha grande importância social e cultural no passado, sendo considerado uma espécie de depositário da experiência, do conhecimento e da sabedoria de sua época. Posteriormente, essa arte adquiriu status de rito familiar que, possibilitava a criação de clima mais íntimo, favorável à relação entre as gerações. Diante disso pode-se perceber, portanto, que o processo da contação de história, por ser uma arte antiga, associa-se com a história da nossa própria cultura, a cultura humana. Figueiredo e Azevedo (2014, p. 140) afirmam que “os contadores de histórias passam para os jovens muito mais que narrativas, eles sedimentam alicerces para novas posturas e isso é educar”.

Com isso, a história contada pode ser fundamentada tanto na formação educativa quanto na formação cultural da criança, tendo em vista que o conto infantil supre a necessidade da curiosidade e descoberta que a criança possui.

Embora o atrativo inicial dos contos seja o de entreter e encantar, seu valor principal fundamenta-se no poder de ajudar as crianças a lidar com os conflitos internos, que se apresentam no processo de crescimento. Em consequência desses aspectos, os contos também oferecem às crianças um palco, no qual elas podem representar seus conflitos interiores.

Diante dessa constatação torna-se fácil perceber a importância das histórias contadas no cotidiano escolar. Entretanto, não basta tão somente ler uma história em sala de aula. Além de uma boa história, que deve ser escolhida de acordo com a faixa etária da criança, e do próprio desempenho do contador, ainda há de se utilizar de materiais ilustrativos para despertar o interesse infantil.

Assim ao ler uma história é preciso chamar a atenção da criança usando diferentes recursos, mostrando a ela que ler não é apenas um ato que se transforma em hábito, mas sim uma importante ferramenta na formação de pessoa, onde envolve a cultura e a forma de compreender e entender o mundo.

Considerando que os contos podem ser utilizados no cotidiano escolar de forma relacionada à concepção de infância que permeia o discurso pedagógico percebe-se a necessidade de resgatar o prazer da leitura, bem como, da contação de histórias, estimulando assim a inteligência, discutindo valores, permitindo a exploração da criatividade, imaginação e da socialização.

Nesse contexto, é importante que o educador reflita sobre como a utilização da contação de história, ainda que considerada como brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos,

CONCLUSÃO

A ludicidade tem um papel fundamental na Educação Infantil, tendo em vista que ela possibilita e proporciona às crianças diversas experiências através de contextos nas quais elas possam criar, inventar, se descobrir, elaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações. Essa ferramenta quando utilizada nas aulas da Educação Infantil Indígena pode ser considerada como um recurso pedagógico promissor.

Nesse contexto, considerando que a brincadeira é um instrumento pedagógico muito significativo e de grande valor social, o presente trabalho foi realizado através de uma revisão

apresentando desafios de valor sociocultural em uma perspectiva mais dinâmica. Mota e Ramires (2018, p. 8) afirmam que, “faz-se necessário que o professor compreenda a criança indígena como um sujeito produtor de cultura, como um ser social pleno e diferenciado inserido em um contexto sociocultural com suas peculiaridades”, por isso, quando uma criança indígena começa frequentar uma instituição escolar é importante que o professor reconheça e valorize os conhecimentos prévios que ela obteve na comunidade indígena, associando-os aos novos conhecimentos, através de uma prática lúdica e afetiva. sistemática integrativa, objetivando analisar a concepção da ludicidade a fim de compreender os caminhos construídos para essa prática na educação infantil indígena.

Com esta pesquisa evidenciou-se através das teorias dos autores estudados que o ato de jogar e brincar além de estimular a imaginação das crianças indígenas atinge outros objetivos como permitir que as crianças possam experimentar vários aspectos da vida, encarando assim emoções conflitantes quando representadas à vida real. A ludicidade apresenta-se, portanto, como um recurso pedagógico que oportuniza conhecer a realidade dos seus alunos, seus interesses e necessidades,

comportamentos, conflitos e dificuldades, bem como educar, instruir e desenvolver a capacidade intelectual delas.

O breve histórico apresentado apontou como a educação tem evoluído ao longo do tempo, onde se percebeu a busca de uma educação de qualidade para as crianças indígenas. A ludicidade passa, então, a adquirir um sentido mais abrangente, sendo compreendida como um recurso pedagógico que se presta ao diagnóstico do processo de aprendizagem infantil como uma maneira do professor perceber o aluno em uma perspectiva cognitiva, afetiva, psicomotora e social.

Nesse contexto o professor surge como peça fundamental, agindo como mediador entre a criança e o

conhecimento, tendo em vista que não basta a criança jogar e brincar se não souber agir sobre os jogos e as brincadeiras.

Fundamenta-se, portanto, a importância da utilização da ludicidade como recurso pedagógico na educação infantil indígena, uma vez que ela supre a necessidade da curiosidade e descoberta que a criança possui. Considerando que esta utilização, quando trabalhada de forma adequada, pode ser fundamentada tanto na formação educativa, quanto na formação cultural da criança indígena, entende-se que esta prática se torna, indiscutivelmente necessária no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. A. et al. Infância e educação infantil indígena: um estudo da criança Apinajé. *Facit Business and Technology Journal*. 2 (1), p. 103-118, 2017.

ANDRIOLLI, L. R.; GAUSTINO, R. C. Vivências de crianças indígenas Kaingang na cidade: elementos para a aprendizagem e o desenvolvimento. *Revista Humanidades e Inovação*. v. 6, n. 15, 2019.

ANTUNES, P.; BATISTA, F. M. R. Brincar de aprender; a ludicidade como recurso didático na educação infantil. *R. Eletr: Cient. Inov. Tecnol., Medianeira*, v. 8, n. 17, 2017.

BARROS, J. C. et al. O brincar das crianças Sataré-Mawé e suas relações interculturais com a educação escolar indígena. *RPCD*, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 14 (1): 26-48, 2014.

BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, A. L. T. Crianças indígenas, educação, escola e interculturalidade. *Revista e-curriculum*, v. 14, n. 2, abril./jul, p. 741-764, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

_____. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: DF: MEC, 1998. Vol. 1.

CONTI, K. C. et al. Criação de jogos no contexto indígena: o cabo de guerra numérico. *Polyphonia*. v. 28/2, jul./dez. 2017.

_____. Uso de jogos matemáticos como proposta pedagógica num contexto de formação intercultural para professores indígenas. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 180-206, jan./jul. 2018.

DELLE-PIAGGE, A. C. M. et al. Reflexões acerca da boneca indígena: educação escolar, diversidades e infâncias. *Revista Eletrônica da Educação*, Reeduc, v. 2, n. 2, ago, 2019.

DI PIERRO, M. C. A organização do sistema de ensino brasileiro. Disponível em: <
<https://slideplayer.com.br/slide/293758/>>
Acesso em: 20 de novembro de 2019.

DOMINGUES-LOPES, R. C. et al. O lúdico em questão: brinquedos e brincadeiras indígenas. *Desidades*, v. 6, Rio de Janeiro, mar. 2015.

FAUSTINO, K. C.; MOTA, L. T. Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 38, n. 4, p. 395-404, oct./dec. 2016.

FIGUEIREDO, L. M. S.; AZEVEDO, L. F. Jogos e brincadeiras indígenas em Mato Grosso. *Unopar Cient. Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 137-141, jun, 2014.

GODOY, M.; FERREIRA, E. O universo cultural da criança Guarani Mbya e a presença dos centros educacionais e culturais indígenas, Cecis, nas aldeias de São Paulo. *Cadernos CERU*, 25 (1), P. 101-120, 2014.

GRANDO, B. S. Infância, brincadeiras e brinquedos em comunidades indígenas brasileiras. *Revista Aleph*. Ano XI, n. 22, dezembro, 2014.

_____. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, jul./dez. 2016.

IVES-FELIX, N. O.; NAKAYAMA, L. A danada da escola está lá: educação infantil vivenciada pelas crianças indígenas Tentehar maranhenses, a partir das falas dos seus interlocutores. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 18, N. 36, P. 39-66, maio/ago. 2018.

JANKAUSKAS, R. M. B. et al. A educação infantil na escola indígena na comunidade de Umariçu II. *VII FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia*, Parintins, AM. v. 1, 2015.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. *Revista entre ideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MARTINS, R. et al. O resgate das memórias do jogo e brincadeiras de uma comunidade indígena. *Athlos – Revista Internacional de Ciências Sociais de La Actividad Física, el Juego y el Deporte*. v. XVI – ano VIII, Enero, 2019.

MELO, A.; RIBEIRO, D. Interculturalidade e educação infantil: reflexões sobre diferenças culturais na infância. *Conjectura: Filos, Educ.*, Caxias do Sul, RTS, Ahead of Print, v. 24, e019039, 2019.

- MELO, J. C. A função do lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. *Revista Humanidades e Inovação*. v. 6, n. 15, 2019.
- MENDES, S. L. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. *SABERES*, Natal – RN, v. 1, n. 11, p. 94-100, Fev. 2015.
- MOTA, L. K. L.; RAMIRES, C. R. Educação infantil indígena e a ludicidade: a percepção de agentes escolares na aprendizagem da criança. *III Seminário Internacional em Sociedade e Cultura no Pan-Amazônica*. Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Manaus, 21 a 23 de novembro, 2018.
- NASCIMENTO, R. G. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. *Revista Educ. Public.* Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2017.
- NASCIMENTO, R. N. F.; QUADROS, M. T.; FIALHO, V. Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. *Revista Antropológicas*, 27 (1): 187-217, 2016.
- PINHO, V. A.; TOMAZZETTI, C. M. Infâncias, saberes e diversidade: um diálogo com a educação infantil. *Revista Educ. Públ.*, Cuiabá, v. 26, n. 62/2, p. 617-638, maio/ago, 2017.
- PORTO, S. G. S. Ludicidade: um caminho para ressignificar a prática pedagógica e o desenvolvimento da criança na educação infantil. *Revista Científica Multidisciplinar núcleo do conhecimento*. Ano 03, ed. 08, v. 12, p. 72-83, agosto de 2018.
- RAMIRES, C. R.; MOTA, L. K. L. Educação infantil indígena e a formação de professores: aspectos legais e a importância da qualidade educacional pré-escolar na voz docente. *III Seminário Internacional em Sociedade e Cultura no Pan-Amazônica*. Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Manaus, 21 a 23 de novembro, 2018.
- RODRIGUES, W. Relacionando ludicidade e matemática na infância indígena. *Revista Didática Sistemática*. V. 20, n. 2, p. 120-130, 2018.
- SANTANA, F. M. N. et al. Ludicidade e o contexto cultural diversificado: contribuições e desafios no processo ensinar e aprender. *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEFPFIP*. Aquidauana, v. 1, n. 3, p. 37-49, dez. 2016.
- SILVA, M. et al. Brinquedos e brincadeiras indígenas Kaingangs: transfiguração entre gerações. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. v. 14, n. 2, p. 54-61, 2015.
- SILVA, R. C. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. *Revista brasileira de Educação*. v. 19, n. 58, jul./set. 2014.
- TEIXEIRA, K. L. *O universo lúdico no contexto pedagógico*. Curitiba: Intersaberes, 2018. (Série Panoramas da Psicopedagogia).
- TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. As práticas corporais indígenas como conteúdo da educação física escolar. *Revista Teoria e Prática da Educação*. v. 17, n. 1, p. 81-91, janeiro/abril, 2014.
- TROQUEZ, M. C. C. Educação infantil indígena na legislação e na produção do conhecimento. *Horizontes – Revista de Educação*. Dourados, MS, v. 4, n. 7, janeiro a junho, 2016.



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

SAÚDE MENTAL: AS PRINCIPAIS CAUSAS DO AFASTAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DOS SEUS TRABALHOS

*Betijane Soares de Barros*¹

*Andrea Marques Vanderlei Fregadolli*²

*Jamyle Nunes de Souza Ferro*³

RESUMO

A saúde mental dos profissionais da educação é um tema que adquire crescente relevância científica, pois esta profissão é considerada como uma das mais estressantes. O presente trabalho tem por objetivo analisar as causas dos transtornos mentais relacionados aos profissionais da educação. Trata-se de uma pesquisa documental sistemática. Os documentos analisados estavam disponíveis no Portal Jusbrasil. Adotaram-se como critérios de inclusão, artigos de opinião de especialista, publicados no período de 2014 a 2020. Enquanto os critérios de exclusão foram documentos repetidos e que não contemplam a relação entre saúde mental e afastamento de profissionais da educação. Foi possível concluir que os profissionais da educação apresentam níveis elevados de sofrimento mental, muito superior ao esperado em outras categorias profissionais. As doenças preexistentes, o elevado número de alunos por turma, a carga horária de trabalho no ambiente escolar e a continuidade do trabalho em casa constituíram situações que corroboram com o sofrimento mental.

Palavras-chave: Saúde Mental. Profissional. Afastamento; Educação.

Submetido em março de 2020 e aceito em maio de 2020.

¹ Doutora em Ciências da Educação (Faculdade de Ciências, Letras e Educação do Paraná). Doutora em Ciências da Saúde (Absolute Christian University). Mestre em Ciências da Saúde (UFAL). Diretora do IMAS.

² Doutora em Ciências (UFAL). Mestre em Modelagem Computacional do Conhecimento (UFAL). Professora da graduação de Medicina e do Mestrado Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina (UFAL).

³ Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009). Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012). Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016). Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

INTRODUÇÃO

As transformações que têm acontecido em relação à função do professor, como a fragmentação do seu trabalho e a complicação das demandas que lhe são conferidas, acontecem com um processo histórico de rápida mudança do contexto social (BIROLIM et al., 2019).

Com isso, aumenta-se as responsabilidades e cobranças sobre esse profissional, de modo que ele precisa apresentar, além das competências pedagógicas, habilidades sociais e emocionais (FAVATTO, BOTH, 2019).

Em função disso, a saúde mental do professor é um tema de pesquisa que adquire crescente relevância e vem sendo motivo de grande preocupação por parte de profissionais, gestores institucionais e entidades sindicais e governamentais (ARAÚJO, PALMA, ARAÚJO, 2017). A docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) uma das profissões mais estressantes que existe, mas nos últimos anos, ensinar se tornou uma atividade desgastante, com repercussões visíveis na saúde mental, física e na atuação profissional. Danos

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental sistemática, a qual segue as

osteomusculares e transtornos mentais, como apatia, estresse, desesperança e desânimo, são formas de adoecimento que têm sido identificadas em professores (DIEHL; MARIN, 2016).

Desse modo, independentemente do nível de ensino e instituição (pública ou privada), pode-se ver que repercussões negativas na saúde do professor podem ser causadas pelo intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, as classes numerosas, a inexistência de tempo para descanso e lazer e a extensiva sobre carga de trabalho (SILVA, 2015).

O presente trabalho analisou produções científicas publicadas entre 2015 e 2020, no site Jusbrasil, com vista a identificar principais causas dos problemas mentais relacionados aos profissionais da educação. Espera-se que novos estudos possam contribuir para promoção da saúde mental desses profissionais.

mesmas etapas (Figura 1) da revisão sistemática integrativa, a saber: definição do tema; seleção da pergunta norteadora e escolha da estratégia de busca; descritores

e bases de dados mais eficazes no levantamento das publicações; escolha dos critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados por meio da leitura dos agentes indexadores das publicações, como resumos, palavras-chave e títulos, bem como a organização dos estudos pré-selecionados e a identificação dos estudos selecionados; categorização dos estudos selecionados, com a elaboração e o uso da matriz de síntese, além da análise das informações; a formação de uma biblioteca individual e a avaliação crítica dos estudos

RESULTADOS

Foram detectadas 1.907 publicações científicas nos bancos de dados, das quais

selecionados; análise, interpretação e discussão dos resultados e a apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contempla as propostas para estudos futuros.

Os documentos analisados estavam disponíveis no Portal Jusbrasil. Adotaram-se como critérios de inclusão, artigos de opinião de especialista, publicados no período de 2014 a 2020. Enquanto os critérios de exclusão foram documentos repetidos e que não contemplam a relação entre saúde mental e afastamento de profissionais da educação.

57 eram artigos disponíveis após o uso dos filtros, desses foram feitos 17 downloads, que obedeceram aos critérios de inclusão, sendo submetidos às etapas da revisão integrativa.

Figura 1 – Corresponde ao total de documentos disponíveis na Plataforma JUSBRASIL obtidos por *string* de busca.

String de busca	Bases de dados	Total de publicações sem o filtro	Publicações disponíveis após aplicar os filtros	Publicações aproveitadas na Revisão Sistemática Integrativa
saúde mental" AND profissional educação AND afastamento	Plataforma JUSBRASIL	1.907	57	17

Fonte: autoria própria.

Quadro 2 - Descrição dos documentos (artigos) publicados pelos internautas.

N	Autor (a)	Tema	Link da publicação	Descritores	Data de publicação	Conclusão
1	Claudius Viana	Eu peguei depressão! E agora?	https://claudiusviana.jusbrasil.com.br/artigos/302418879/eu-peguei-depressao-e-agora?ref=serp	Educação Psicologia	02/02/ 2016	Fica desconfortável a suspeita que, em muitos casos, a tristeza também esteja sendo confundida com depressão.
2	Rose Glace Girardi	Do Dano Psicológico no ambiente de trabalho e das doenças relacionadas aos transtornos mentais	https://rosegirardi.jusbrasil.com.br/artigos/533714013/do-dano-psicologico-no-ambiente-de-trabalho-e-das-doencas-relacionadas-aos-transtornos-mentais?ref=serp	Adicione tópicos	23/12/2017	Os problemas relacionados a saúde mental do trabalhador e o conseqüente dano psicológico, mais conhecido “assédio moral”, ou “terror psicológico”, tem sido causa de um dos principais problemas enfrentados na sociedade, tanto nos setores privados, quanto nos setores públicos, expondo o trabalhador a uma intensa pressão psicológica e tortura emocional, deteriorando a sua qualidade de vida no trabalho, ferindo de forma drástica os valores sociais e do trabalho, bem como a valorização do trabalho humano.
3	Cordeiro & Arraes Advocacia Especializada Previdenciário	MP 739/16: O AI-5 da Previdência Social	https://rosegirardi.jusbrasil.com.br/artigos/533714013/do-dano-psicologico-no-ambiente-de-trabalho-e-das-doencas-relacionadas-aos-transtornos-mentais?ref=serp	INSS Aposentadoria Auxílio-Doença Direito Previdenciário Previdência Social	09/07/2016	Que a história se perpetue imaculada a fim de que possamos, ao final, melhor compreender todo esse momento da história política e social do nosso país. Por enquanto, estamos a colecionar fracassos.
4	André Parmanhani	Dizem que sou louco!?	https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/718239833/dizem-que-sou-louco?ref=serp	Crimes Prisão Direito Processual Penal Pena Psicologia Direito Penal Ensino Jurídico	06/06/2019	Assim, em última análise, conclui-se que a relação normal-anormal, saúde-doença, está enraizada na cultura social e somente uma análise mais profunda, levando-se em conta todo um conjunto social, é que permitirá chegarmos a uma conclusão e compreensão da “doença” concretamente.

				Canal Ciências Criminais		
5	Daniela Amin	Síndrome de Burnout no ambiente laboral e a responsabilidade civil do empregador	https://danielaamin.jusbrasil.com.br/artigos/717957709/sindrome-de-burnout-no-ambiente-laboral-e-a-responsabilidade-civil-do-empregador?ref=serp	Meio Ambiente Trabalho Doença Ocupacional Ambiente Laboral Responsabilidade Civil Síndrome Bornout Pregador	06/06/2019	Enquanto tal reavaliação não ocorrer, o Estado terá que arcar com os custos decorrentes das doenças, seja em âmbito de saúde pública ou na concessão de benefícios previdenciários. Igualmente, os empregadores terão que arcar com os direitos trabalhistas envolvidos, suportar os afastamentos dos trabalhadores e enfrentar o pagamento de indenizações pelos danos provocados à saúde destes.
6	Debora Cristina de Castro da Rocha	O assédio moral nas empresas como fonte desencadeadora do afastamento de empregados por depressão	https://deboradecastro.jusbrasil.com.br/artigos/427871290/o-assedio-moral-nas-empresas-como-fonte-desencadeadora-do-afastamento-de-empregados-por-depressao?ref=serp	Depressão Direito Trabalho Direito e Processo do Trabalho Assédio Moral Trabalho	09/02/2017	Lamentavelmente, as consequências deste assalto moral podem ser irreversíveis, acabando por fulminar o físico e psíquico do trabalhador. Consequentemente, a depressão ocupacional pode ser retratada como um mal Sísifo dos tempos modernos vez que não existe punição mais terrível do que o trabalho sem sentido, sem esperança.
7	Vanessa Miceli de Oliveira Pimentel	Psicopatia e Direito Penal O Lugar do autor psicopata dentro do sistema jurídico-penal.	https://nessamiceli.jusbrasil.com.br/artigos/314024342/psicopatia-e-direito-penal?ref=serp	Responsabilidade Penal Culpabilidade Penal Imputabilidade Psiquiatria Direito Pena	15/03/2016	Nesse aspecto, reside a importância da realização de exames criminológicos de maneira segura e objetiva, não apenas no momento da execução da pena como durante a instrução criminal, utilizando métodos de identificação como o PCL-R aplicado por profissionais especializados e com autonomia e independência para a elaboração de seus laudos técnicos. E, diante da realidade do sistema penal brasileiro, no qual não existe preparo para enfrentamento desses casos e que, muitas vezes, ao magistrado falta o sentirem no momento de proferir sua decisão, deixar apenas a cargo do juiz o destino desses indivíduos não seria a melhor solução.

8	Rosane Borges	A habitualidade da hora extra e a qualidade de vida do trabalhador	https://borgesrosaneadvgmailcom.jusbrasil.com.br/artigos/656617223/a-habitualidade-da-hora-extra-e-a-qualidade-de-vida-do-trabalhador?ref=serp	Direito do Trabalho	07/12/2018	Portanto, mesmo que haja uma legislação que delimita a prestação de horas extraordinárias, faz-se necessário que, as autoridades do Ministério Público do trabalho, fiscalizem, promovam políticas públicas e confira a garantia do trabalhador, para que seja regulado o quantum de jornada excessiva.
9	Denise Silva Couto	A Exceção da Responsabilidade Civil no Abandono Afetivo	https://denisecoutoab.jusbrasil.com.br/artigos/632419425/a-excecao-da-responsabilidade-civil-no-abandono-afetivo?ref=serp	Abandono Afetivo Direito Civil Direito de Família Responsabilidade Civil Transtornos da Personalidade	02/10/2018	Por fim, apresentou-se a sugestão de exigir produção de prova pericial para os casos de responsabilidade civil por abandono afetivo, para que se analise o convívio e o indivíduo em si, verificando se ocorre ou não essa exceção de responsabilidade civil.
10	Instituto Bahiano de Direito do Trabalho	O assédio moral à luz da dignidade da pessoa do trabalhador	https://ibdtrabalho.jusbrasil.com.br/artigos/676643058/o-assedio-moral-a-luz-da-dignidade-da-pessoa-do-trabalhador?ref=serp	Direito do Trabalho Assédio Moral Trabalho Direito Constitucional Direitos Fundamentais	18/02/2019	Acima de tudo, é preciso que o direito acompanhe os avanços sociais, econômicos e políticos, regulamentando o tema assédio moral. Paralelamente, caberão ao Poder Público, a sociedade, entidades representativas de empregados e empregadores atuarem na promoção da dignidade do assediado.
11	Luciana Palmieri	Assédio Moral nas relações de trabalho	https://lucianapalmieri.jusbrasil.com.br/artigos/413896744/assedio-moral-nas-relacoes-de-trabalho?ref=serp	Assédio Moral Trabalho	12/12/2016	Contudo somente a criminalização deste ato não é totalmente suficiente, é necessário conjuntamente a conscientização da gravidade do ato praticado, assim como a informação, pois como dito anteriormente muitas vítimas não se dão conta que não é permitido ser mau tratado por seu colega de serviço ou pelo seu superior
12	Louren Jesus	Assédio moral no ambiente de trabalho: A protagonização da vítima mediante	https://lourencajesus.jusbrasil.com.br/artigos/533819965/assedio-moral-no-ambiente-de-trabalho-a-protagonizacao-da-vitima-mediante-intervencao-do-sistema-legal?ref=serp	Assédio Moral no Ambiente de Trabalho	28/12/2017	Neste sentido, é necessário pensar em políticas sociais de prevenção a longo e médio prazo para a redução dessas indulgências, mas não algo que seja paliativo e sim algo que vai à raiz do problema e neutralize-o de forma que não se

		intervenção do sistema legal				alastre e que não traga transtornos as vítimas e sociedade.
13	Jefferson Moreira	Desacato: Crime ou Liberdade de expressão	https://jeffersonmoreirarocha.jusbrasil.com.br/artigos/693845231/desacato-crime-ou-liberdade-de-expressao?ref=serp	Desacato Direito Penal	03/04/2019	Além disso, as noções de proporcionalidade e menor intrusão possível nos direitos fundamentais possuem ampla fundamentação no direito brasileiro ao passo da doutrina do direito penal mínimo, o qual justificar a descriminalização do desacato, sendo o mínimo necessário na manutenção do regime democrático no Brasil.
14	Natália Lapa	Alienação Parental: A proteção da criança e do adolescente à luz da garantia constitucional	https://nataliaklapa.jusbrasil.com.br/artigos/234331009/alienacao-parental?ref=serp	Estatuto Criança Adolescente Civil Direito Família Alienação Parental	23/09/2015	Portanto, é de tamanha relevância que se desempenhe o combate à ofensiva prática de alienação parental, permitindo-se, em uma realidade que pode conter muitas outras restrições, e que o direito constitucionalmente garantido que reside no indescritível contentamento seja garantido.
15	Julia Dutra S Magalhaes	Consequências do não-Compliance: Burnout	https://jusmagalhaes.jusbrasil.com.br/artigos/744880575/consequencias-do-nao-compliance-burnout?ref=serp	Direito Trabalho Direito Empresarial Síndrome Burnou	19/08/2019	O capitalismo consciente é um paradigma em desenvolvimento para os negócios que, simultaneamente cria vários tipos de valor e bem-estar para todas as partes interessadas: financeiro, intelectual, físico, ecológico, social, cultural, emocional, ético e até mesmo espiritual
16	Caroline dos Santos Quaglino	A Síndrome de Burnout em face ao Acidente de Trabalho	https://kalusantos.jusbrasil.com.br/artigos/539431743/a-sindrome-de-burnout-em-face-ao-acidente-de-trabalho?ref=serp	Meio Ambiente Trabalho Acidente Trabalho Síndrome Burnout Estresse Ocupacional	29/01/2018	Diante da relatada situação reprovável, resta a estes indivíduos apenas uma solução, se recorrerem ao Poder Judiciário para perceber o auxílio acidente e se necessário à cumulação de reintegração provisória, bem como indenização por danos materiais e morais, manifestando a evidente ausência de uma eficaz normatização quanto a Síndrome de Burnout face o Acidente de Trabalho.

17	Clara Maria T R	Violência laboral	https://cmtelez.jusbrasil.com.br/artigos/550359078/violencia-laboral?ref=serp	Responsabilidade Empresa Empregadora Violência Laboral	28/02/2018	Antes que os fundamentos jurídicos aqui apresentados sejam aplicados, não devemos esquecer que os mecanismos que farão com que isso aconteça, são os seres humanos, assim como os representantes de sindicatos e os representantes das empresas, assim como o agressor do ambiente de trabalho e a vítima perseguida através da violência, portanto, a ideologia maior que deve ser considerada é a pró humana.
----	--------------------	-------------------	---	--	------------	---

Fonte: Adaptada da Plataforma *online* JUSBRASIL, 2019.

O corpo textual foi analisado por meio da frequência de palavras, que originou a nuvem de palavras (Figura 2) criada na Plataforma *online* *WordArt*. Esta

ferramenta agrupa e organiza graficamente as palavras-chave evidenciando-as as mais frequentes.

Figura 2. Nuvem de palavras.



Fonte: autoria própria.

Por meio da Figura 2, foi possível observar que as palavras em evidência na nuvem pertencem as categorias desenvolvidas a partir da análise de conteúdo de Bardin. Todas as categorias derivam da sua frequência (Tabela 1), que diz respeito ao seu quadro referencial. Em

consonância ao objetivo deste trabalho, optou-se por descrever as palavras que apresentaram frequência total no texto e, a partir de seus sentidos nos campos textuais, tinham maior relevância para as representações sociais sobre a saúde mental e afastamento dos profissionais da educação, como apresentado na Figura 1.

Tabela 1 - Frequência das palavras presentes nos textos publicados pelos internautas na Plataforma JUSBRASIL.

PALAVRAS	FREQUÊNCIA	INTERNAUTAS/ARTIGO	CATEGORIAS
Saúde mental	160	1, 2, 3	Saúde mental e profissionais da educação
Profissional/Profissionais/ empregado/trabalhador	908	1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16	
/Professor Educação	50	1,2,3,5,6,7,9,10,11,12,13, 14,15,16	
Afastamentos	41	2,5,6,8,15,16,17	Afastamentos dos profissionais da educação
Profissional/Profissionais/ empregado/trabalhador	908	1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16	
/Professor Educação	50	1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16	
Dano	219	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12, 13,14,15,16,17	Dano a saúde e trabalho
Saúde	108	1, 2, 3	
Trabalho	1.255	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12, 13,14,15,16,17	
Políticas públicas	112	5,8,17	Políticas públicas voltada para saúde e trabalho
Saúde	108	1, 2, 3	
Trabalho	1.255	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12, 13,14,15,16,17	

Fonte: autoria própria.

DISCUSSÃO

Os profissionais da educação precisam de ações positivas, para fins de facilitar as condições de trabalho para que possam enfrentar as dificuldades que acarreta no seu dia-a-dia. Muitas dessas dificuldades vivenciadas no seu trabalho, resultando no adoecimento e no afastamento do seu trabalho (CORTEZ et al., 2017). Podemos observar que essa mudança está de certa forma distante de ocorrer, assim cada vez mais tendo

profissionais afastados de suas funções (MARANGONI et al.,2016).

Seguem abaixo, as categorias temáticas elaboradas a partir da revisão sistemática integrativa.

Saúde mental e profissionais da educação

No processo de transformação e adaptação que o sistema exige realiza historicamente que os profissionais da educação façam algumas mudanças, para que não ocasionem problemas mentais. Para a sobrevivência e a expansão de suas atividades profissionais dentro de um sistema capitalista, estas mudanças atuam tanto nas formas de exploração do trabalho docente, como em suas funções mentais, incluindo aí a criação e utilização

de novas metodologias para melhor adaptações profissionais, quanto nas características de reprodução ideológica e material da força de trabalho (MEDEIROS *et al.*, 2016).

“Reduções das realizações pessoais e profissionais ficam extremamente comprometidas. Entende-se que surge outro tipo de pessoa, diferente da anterior, mais fria e descuidada, acarretando a queda da autoestima, que às vezes leva à depressão.” (INTERNALTA 16).

Simplemente se joga no natural fragmentação e se transfere para organismos da chamada sociedade a culpa de tantos problemas causados com profissionais da educação relacionados a saúde mental, entrando aí um soberano desprezo pela nossa querida docência (SOARES *et al.*, 2014).

“Mas todo sofrimento é doença? Todo mal-estar deve ser posto sob tutela médica? A depressão é confundida com tristeza, é o argumento-chefe dos profissionais e instituições que pregam a expansão dos critérios diagnósticos de depressão. Mas qual o espaço nesses critérios para compreender, discutir e enfrentar a solidão, a melancolia, o desânimo ou o tédio nascido das condições que os produzem na vida diária e nas relações do indivíduo com a sociedade? Fica a desconfortável suspeita que, em muitos casos, a tristeza também esteja sendo confundida com depressão.” (INTERNALTA 6).

Dessa forma, o mercado começa a demarcar as fronteiras da educação, lhes exigindo que facilitem seu livre movimento, intervindo somente nas áreas não mercantilizáveis. Tem-se, assim, por

um lado, a redução e focalização da ação estatal para aqueles casos mais imediatos e urgentes sejam resolvidos e, por outro lado, a consequente transformação em mercadoria dos serviços educacionais a serem adquiridos no mercado pelo cidadão consumido. No que se refere aos docentes, pouca atenção tem sido dada aqueles envolvidos com a educação (DIEHL; MARIN, 2016).

Quando se trata das consequências das transformações ocorridas hodiernamente no fazer profissional dos professores, a esmagadora maioria das pesquisas e textos ignora o que ocorre entre os docentes e sua profissão. Este segmento desconhece o que vem acontecendo no interior de sua própria categoria profissional, haja vista não só a ausência de estudos, mas também de dados sobre a saúde mental dos docentes (CORTEZ *et al.*, 2017).

A conjugação dos elementos necessários a essa reconfiguração implica em uma nova sociabilidade, que se inicia com o redimensionamento dos professores no que diz respeito a saúde mental. Novamente, a subjetividade dos docentes precisa ser capturada e reconfigurada a partir de um padrão no qual a luta deve ser uma escolha em comum a todos (BIROLIM *et al.*, 2019).

Para tanto, um dos caminhos mais eficazes é a reconfiguração do mundo sobre o trabalho docente por meio de reformas no sistema de educação. Entretanto, estas reformas não afetam somente os ditos currículos ou pedagogias do ensino, afetam também aqueles que trabalham na área da educação, causando-lhes transtornos físicos e mentais (BIROLIM *et al.*, 2019).

A psicologia vem se debruçando na tentativa de compreender a relação entre trabalho e saúde mental. Os pesquisadores da área seguem diferentes abordagens; as três mais frequentes são: a teoria do estresse, a psicodinâmica do trabalho e a abordagem epidemiológica (COSTA M, BARBOSA; CARRARO, 2014).

A teoria do estresse afirma que o estresse é uma síndrome específica constituída por alterações fisiológicas não específicas, resultantes da necessidade de adaptação e ajustamento frente às pressões do meio. Faz parte da vida dos seres humanos, porém se constitui prejudicial à medida que se torna crônico, podendo levar ao adoecimento. Por sua vez, a psicodinâmica do trabalho, privilegia a normalidade sobre a patologia. Essa teoria busca compreender o motivo pelo qual certos trabalhadores se mantêm psicologicamente equilibrados mesmo em condições desestruturadas. A abordagem epidemiológica e/ou diagnóstica parte do

conceito de saúde preconizado pela Organização Mundial de Saúde – OMS – que a considera como um constructo multidimensional que inclui o bem-estar físico, psíquico, social e espiritual (DIEHL; CARLOTTO, 2014).

“A “Síndrome de Burnout” está associada a profissionais da área da educação, saúde, assistência social, recursos humanos, jornalista, executivos, gerentes, entre outros cargos que exigem um envolvimento interpessoal intenso.” (INTERNALTA 2).

Contudo, os afastamentos, raras vezes oficializados, decorrentes de estresse, que constantemente encobrem o alcoolismo, a dependência química, a síndrome do pânico e a síndrome de Burnout, dentre outros transtornos, lombalgias, gastrites e depressão; ou mesmo a utilização de ansiolíticos, antidepressivos ou medicamentos conhecidos como tarja preta, estão experimentando um ascensor acelerado entre os professores.

Afastamentos dos profissionais da educação

O afastamento dos profissionais da educação dos seus respectivos trabalhos, pouco vem sendo visto e estudado. Quando na verdade temos visto que se faz necessário um amplo estudo sobre tal, pois, o trabalho para esses profissionais, ocupa um lugar fundamental na dinâmica

subjetiva de suas vidas, podendo o trabalho ser fonte de garantia de subsistência, posição social, prazer e satisfação, para esses profissionais (MARANGONI et al. 2016). Contudo, quando o trabalho é desprovido de significados, sem suporte social, não valorizado ou quando representa fonte de ameaça à integridade pode desencadear sofrimento psíquico, bem como a necessidade do afastamento do trabalho (FAVATTO; BOTH, 2018).

“Tais características, se aplicadas indistintamente pelas empresas geram tensão emocional e estresse crônico, criando condições que predis põem os trabalhadores ao adoecimento, resultando em licenças médicas e afastamentos por períodos longos.” (INTERNALTA 5).

Poucos estudos têm apontado o trabalho como fator de risco para adoecimento mental. Dentre eles, observa-se uma atenção especial com relação ao adoecimento de servidores públicos da educação, com destaque para profissionais da área da educação. Dessa forma, o sofrimento psíquico tem sido uma das maiores causas de afastamento das atividades laborais e, por conseguinte, constitui-se em um desafio para os gestores públicos (BATISTA, MOREIRA; CARLOTTO, 2013).

Na tentativa de uma melhor compreensão sobre a relação entre trabalho e adoecimento mental, faz-se

necessário mencionar alguns conceitos ligados a essa díade. Partindo-se do conceito de saúde proposto pela Organização Mundial de Saúde – OMS – e de uma proposta epidemiológica abordar-se-á a relação entre saúde e trabalho, bem como a prevalência de psicopatologias relacionadas ao trabalho (BIROLIM et al., 2019).

“Para que não haja a violação a saúde mental do trabalhador, cabendo este ficar atento a construção de um meio ambiente de trabalho saudável, para que não ocorra situações que gerem a responsabilidade civil e os afastamentos da atividade laboral.” (INTERNALTA 2).

Essa discussão é fundamental para uma reflexão sobre as pesquisas que falam sobre as causas do afastamento de servidores públicos da educação. Considerando os estudos vistos e disponibilizado para pesquisa sobre afastamentos e saúde mental, evidenciou-se um grande índice de afastamentos de servidores por ocasião de “transtornos mentais”.

“Por isso que, o abuso das horas extras, podem desenvolver diversos problemas de saúde corporal e causar prejuízos a produtividade e lucratividade da empresa, e por conta dos resultados o empregado põe risco a sua saúde, e chega ao ápice de exaustão, que promove o afastamento da empresa.” (INTERNALTA 8).

Dano a saúde e trabalho

É evidente que pessoas com distúrbio psicológico, sofrimento psicológico ou doença mental tem a capacidade para o trabalho comprometida (COSTA, BARBOSA; CARRARO, 2014).

“A dimensão desse quadro e a generalização do termo constituem preocupações de entidades como o Conselho Federal de Psicologia, que teme estar ocorrendo uma proliferação indiscriminada de diagnósticos. Essa posição não constitui a negação da doença, e sim a adoção de uma postura crítica perante uma lógica que busca causas orgânicas para problemas de diferentes ordens, um fenômeno social conhecido por medicalização, definido como “o processo por meio do qual as questões da vida social (...) são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo.” (INTERNALTA 1).

Nesta oportunidade, podem ser citados alguns exemplos de consequências do adoecimento mental relacionado ao trabalho, tais como: redução da produtividade com o aumento da taxa de erros em procedimentos e a quebra do ritmo de produção – e, conseqüentemente, da rentabilidade; conflitos interpessoais, entre pessoas no seu local de trabalho, originando um número incalculável de ações trabalhistas e também de naturezas outras – como as ligadas aos direitos do consumidor; acidentes de trabalho, com envolvimento do profissional, muitas

vezes com reflexos de longo prazo; aumento do custo de vida por diversos motivos, como aquisição de medicamentos e consultas médicas – com sensibilização para outros tipos de transtornos, etc. (ESTEVES-FERREIRA; SANTOS; RIGOLON, 2014).

Percebe-se, ainda, que o surgimento de transtornos mentais oriundos do ambiente de trabalho pode ser capaz de afetar o relacionamento interpessoal dos trabalhadores, conduzindo-os aos mais diversos tipos de conflitos, tais como: transtornos relacionados ao estresse; transtorno de estresse pós-traumático; transtornos depressivos; transtornos não orgânicos de sono; transtornos mentais e de comportamento decorrentes do uso de álcool; transtorno obsessivo-compulsivo e alterações e transtornos de personalidade. (SILVA; CARVALHO, 2016).

“Definir transtorno mental é difícil porque não se trata de uma condição unitária, mas de um grupo de transtornos com alguns pontos em comum. Há um intenso debate acerca de quais condições são ou devem ser incluídas na definição de transtornos mentais.” (INTERNALTA 4).

O estudo sobre os desdobramentos psíquicos da fadiga, da servidão e da humilhação são precursores notáveis das atuais constatações sobre esgotamento profissional – *burnout*, depressões e suicídios decorrentes de pressões

organizacionais e de assédio moral. De acordo ainda com os autores em comento, têm sido constantes e variadas, no Brasil, as situações de exploração da saúde mental dos trabalhadores e dos sentimentos e estimas que habitam suas mentes. (SILVA; CARVALHO, 2016).

“Amar é uma faculdade, cuidar é um dever, não existe a possibilidade de obrigar um indivíduo que apresenta distúrbios de personalidade de ter a faculdade do afeto, do sentimento. A pessoa portadora de transtornos de personalidade, no que se refere às relações de afetividade, possui dificuldade de se relacionar, ela é incapaz de estabelecer ligações duradouras e profundas.” (INTERNALTA 9).

O acosso psíquico no trabalho atinge, em um primeiro momento, a mente do empregado, causando-lhe danos de ordem moral e psíquica de variada intensidade e sob diversas modalidades; já em um segundo momento, as agressões morais se refletem no corpo do trabalhador, causando-lhe danos físicos. Além disso, podem provocar-lhe também danos materiais ou patrimoniais, seja sob a forma de prejuízos financeiros, seja por outras lesões como o lucro cessante e a perda de oportunidades (SILVEIRA; ENUMO; BATISTA, 2014).

“Todas as doenças estressantes decorrentes do trabalho - estarem em evidência, é que fomentam discussões na sociedade sobre como coibir práticas que geram o gatilho para estas doenças, bem como criar uma rede de ajuda aos adoecidos.” (INTERNALTA 9).

E, finalmente, essas lesões ainda podem refletir nos relacionamentos sociais do trabalhador, afetando diretamente sua convivência familiar e, não raras vezes, produzindo danos reflexos nos membros da família, seja em razão das alterações de seu comportamento, seja em função dos danos físicos sofridos – em face da situação de desemprego – ou mesmo pelo efeito extremo do suicídio.

“As principais causas que levam a prática do assédio moral, assim como apontar as sequelas que permanecem nas vítimas no âmbito profissional, pessoal, inclusive comprometendo a saúde física e mental. Outro aspecto que deve receber uma atenção maior é a recuperação da vítima do trauma sofrido, uma vez que ela não recebe o devido tratamento.” (INTERNALTA 9).

Dessa maneira, a afronta aos direitos da personalidade nem sempre terá conteúdo exclusivamente moral, ou extrapatrimonial, podendo ou não o dano moral, propriamente dito, cumular com o dano material (SILVA; CARVALHO, 2016) também destaca os distúrbios mentais vinculados aos efeitos de vários produtos químicos. Para os autores, agentes biológicos e físicos poderão afetar o sistema nervoso do empregado.

“As psicoterapias são direcionadas para pessoas que estejam em intenso desconforto emocional, impedindo-as de manter uma boa qualidade de vida. Contudo, diante de indivíduos que não apresentam

constrangimentos morais ou sofrimentos emocionais não seria possível tratar de um sofrimento inexistente.” (INTERNALTA 7).

Considerando o desafio de avaliar os efeitos do trabalho na saúde desses trabalhadores e das diversas propostas teóricas e metodológicas elaboradas na perspectiva de apresentar modelos para estudar a dimensão do adoecimento relacionado ao trabalho, o presente estudo utiliza o modelo demanda-controle, que tem foco no modo de organização do trabalho e busca identificar a forma como o trabalhador vivencia seu contexto de trabalho. O objetivo deste estudo é determinar a associação entre o distúrbio de voz e o estresse no trabalho docente entre professoras (DIEHL; MARIN, 2016).

“Toda e qualquer conduta abusiva manifestando-se sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho.” (INTERNALTA 12).

Políticas públicas voltada para saúde e trabalho

Desde anos atrás, tem iniciado uma maior atenção para a saúde dos trabalhadores do mercado formal e informal em todo o mundo. No Brasil, é que veio à tona como um desafio a ser enfrentado em termos psicossociais e legal, onde as empresas tiveram que

mudar as práticas de gerir seus colaboradores para atender as necessidades físicas emocionais dos mesmos (SOUZA *et al.*, 2017).

“Se do trabalhador operário é obtida uma maior produtividade, isso se traduzirá em maiores ganhos de capital. Mas os limites éticos de exploração e as condições de trabalho desse trabalhador operário nem sempre são observados.” (INTERNALTA 3).

Mais recentemente, os desafios enfrentados pelos indivíduos por causa do excesso de trabalho, alto índice de estresse, constantes acidentes de trabalho, fez o governo repensar as formas de melhoria na saúde pública devido aos altos gastos ocasionados aos cofres públicos para conseguir atender a essas pessoas, passando assim a ser de interesse do mesmo investir em ações preventivas e assistencialistas (SILVA, 2015).

“A violência moral no trabalho não é nenhuma novidade. Ela existe há muito em todo o mundo. O que é novo são a gravidade, a generalização e a banalização do problema. O terror psicológico atinge o âmbito do trabalho e fere a estrutura emocional-sentimental do indivíduo.” (INTERNALTA 10).

Diante de mediações, procura-se entender as grandes mudanças do mercado de trabalho nos últimos anos e trazer soluções para melhoria e prevenção de doenças ocasionadas pelo trabalho, como também acidentes de trabalho, trazendo reuniões, congressos, conferências, com finalidade de discutir novas formas de

treinar, capacitar e desenvolver o pessoal na conscientização do uso de Equipamentos de Proteção Individual (ARAÚJO, PALMA; ARAÚJO, 2017).

“O respeito que se deve aos funcionários não implica que não sejam investigados. Não constituem tampouco o delito simples indelicadezas ou petulâncias, infrações a regra do cerimonial ou recusas, como a não aceitação de um convite ou restituição de uma condecoração formalmente não injuriosas”. Importante observar que o crime configura-se ainda que o funcionário público não esteja no regular exercício da função, mas é ofendido em razão dela (nexo funcional)”. (INTERNALTA 13).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) afirma ocorrer todos os anos cerca de 270 milhões de acidentes do trabalho em todo o mundo, sucedendo que desse número, cerca de 2 milhões são fatais (CARDOSO, 2014).

As iniciativas no Brasil em forma de ações dentro da sociedade vêm se consolidando como políticas públicas de atenção integral em Saúde do Trabalhador (ST) como as ações assistenciais, promocionais e de vigilância e prevenção das doenças agravantes ligadas ao trabalho. No entanto, ainda existe grandes barreiras à consolidação de programas e ações contribuintes efetivamente para poder assumir avanços nos indicadores nacionais, colocando o país em uma situação considerada crítica quando, em termos comparativos, observa-se as

nações socialmente mais desenvolvidas (SILVA, 2015).

A atenção à Saúde do Trabalhador é contemplada por meio da atuação da vigilância dos perigos e riscos inerentes ao trabalho, a assistência à saúde e a abordagem e a conduta apropriadas aos determinantes sociais, individuais ou de grupos, que podem impactar de modo negativo na saúde dos trabalhadores. Com os avanços dos programas, foram criadas estrategicamente as normas regulamentadoras com finalidades exclusivas para cuidar da saúde do trabalhador (CARDOSO *et al.*, 2015).

“O trabalhador necessita de cuidados e proteção dos sindicatos e dos empregadores, tendo em vista que possui uma peculiaridade de fragilidade econômica, além de ser o elo que une a força sindical ao empresário.” (INTERNALTA 17).

A Saúde do Trabalhador tem assumido novos caminhos focando na prevenção e promoção da saúde necessitando de planejamento estratégico para o alcance dos objetivos. Nesta nova perspectiva de produção de indicadores, o Sistema Único de Saúde (SUS) tem o papel de assumir na geração de dados enquanto instância com acesso maior aos riscos concernentes aos trabalhadores no mercado informal (CARDOSO *et al.*, 2015).

“Em uma realidade que pode conter muitas outras restrições, e que o direito constitucionalmente

garantido que reside no indescritível contentamento seja garantido a todos os profissionais da rede pública ou privada.” (INTERNALTA 14).

Neste contexto, o programa de Políticas Públicas tem como papel estratégico a indução do processo de

CONCLUSÃO

Os profissionais da educação apresentaram níveis elevados de sofrimento mental, muito superior ao esperado em outras categorias profissionais. As doenças preexistentes, o elevado número de alunos por turma, a carga horária de trabalho no ambiente escolar e a continuidade do trabalho em casa constituíram situações que corroboram com o sofrimento mental.

É perceptível a necessidade de ampliar a investigação, no sentido de melhor compreender a gênese do sofrimento mental dos professores, oferecendo subsídios para a produção de mudanças significativas, visando à melhoria de saúde destes, agindo nos processos determinantes do adoecimento e não através da simples medicalização.

A associação entre fatores deve constituir passo inicial e não conclusivo da investigação da determinação da situação. A compreensão profunda da gênese do sofrimento mental dos professores exige o conhecimento dos processos de

aplicação dos resultados das pesquisas em soluções no campo das políticas públicas e modelos de atenção à saúde, buscando aperfeiçoar o desempenho do SUS e a melhoria das condições de vida e saúde da população (NEFFA, 2015).

determinação que ocorrem nos níveis singular, particular e geral, assim como das correlações que se estabelecem entre esses níveis, o que foge do alcance deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, T. M.; PALMA, T. D. F.; ARAÚJO, N. D. C. Work-related mental health surveillance in Brazil: Characteristics, difficulties, and challenges. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 22, n. 10, p. 3235–3246, 2017.
- BATISTA, J. B.V.; MOREIRA, A. M.; CARLOTTO, M. S. Depressão como Causa de Afastamento do Trabalho: Um Estudo com Professores do Ensino Fundamental. *Psico*, v. 44, n. 2, p. 257-262, abr./jun. 2013.
- BIROLIM, M. M. *et al.* Job strain among teachers: Associations with occupational factors according to social support. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 24, n. 4, p. 1255–1264, 2019.
- CARDOSO, M. C. A. *et al.* Saúde do trabalhador no processo de negociação coletiva no Brasil. São Paulo: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. v. 76, 2015.
- CARDOSO, M. C. A. Indicadores sobre riscos psicossociais no trabalho. *In:*
- SILVEIRA, M. A. (Org.). Aspectos psicossociais e sustentabilidade em organizações: saúde, segurança e qualidade de vida no trabalho. Campinas: Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer, 2014. p. 129-144.
- CORTEZ, P. A. *et al.* A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cadernos de Saúde Coletiva [on-line]*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017.
- COSTA M. S. G. A.; BARBOSA N. D.; CARRARO P. R. A importância do trabalho do psicólogo escolar aos docentes em escolas públicas. *Revista Eixo*, v. 3, n. 2, julho de 2014.
- DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento Mental em Professores Brasileiros: Revisão Sistemática da Literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 7, n. 2, dez de 2016.
- DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Conhecimento de professores sobre a Síndrome de *Burnout*: processo, fatores de risco e consequências. *Psicologia em estudo*, v.19, n.4, p.741-752. 2014.
- ESTEVES-FERREIRA, A. A.; SANTOS, D. E.; RIGOLON, R. G. Avaliação comparativa dos sintomas da Síndrome de *Burnout* em professores de escolas públicas e privadas. *Revista Brasileira de Educação*, v.19, n.59, p.987-1002, 2014.
- FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Reasons for abandonment and staying in the teaching career in physical education. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 41, n. 2, p. 127–134, 2019.
- FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 41, n. 2, abr./jun., p. 127-134, 2018.
- MARANGONI, V. S. L. *et al.* Afastamento laboral por transtornos mentais entre os servidores da prefeitura municipal de Manaus: uma análise preliminar. *Semina: Ciências Biológicas e da Saúde*, v. 37, n. 2, p. 13, 2016.
- MEDEIROS, G. T. DE. *et al.* Educação permanente em saúde mental: Relato de experiência. *Interface: Communication Health Education*, v. 20, n. 57, p. 475–483, 2016.
- NEFFA, C. J. O trabalho humano e sua centralidade. *Ciências do Trabalho*, São Paulo, n. 4, p. 7-26, 2015.
- SILVA, E. P. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões

afetivas e ético-políticas. *Psicologia: teoria e prática*. 2015.

SILVA, E. S. Desemprego e desgaste mental: desafio as políticas públicas e aos sindicatos. *Ciências do Trabalho*, São Paulo, n. 4, p. 89-109, 2015.

SILVA, T. R.; CARVALHO E. A. Depressão em professores universitários: uma revisão da literatura brasileira. 2016.

SOARES, A. G. S. *et al.* Public school teachers' perceptions about mental health. *Revista de Saúde Pública*, v. 48, n. 6, p. 940–948, 2014.

SOUZA, K. R. *et al.* A nova organização do trabalho na universidade pública: Consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 22, n. 11, p. 3667–3676, 2017.

