



Investigação Científica,
Acadêmica e profissional



v.16 n.1 janeiro/março 2024

www.editorahawking.com.br



Revista Científica

DIMENSÃO



Revista Dimensão
v.16 n.1 janeiro/março 2024

EDITORIAL: Betijane Soares de Barros

REVISÃO ORTOGRÁFICA: Autores

DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira da Silva

DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking

IMAGENS DE CAPA: <https://www.canva.com/design/DAGCHBFCKFM/53uc2w6xw43h1AAm14zEw/edit>

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 Dimensão 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 Dimensão 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 digital.

Revista Dimensão /Editora Hawking
- Vol 16, n.1 (2024) – Trimestral
Maceió – AL: Editora Hawking, 2019

ISSN 2675-5238

1. Revista Dimensão – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

Editora Hawking
2023

Av. Comendador Francisco de Amorim Leão, 255 - Farol, Maceió - AL, CEP 57057-780
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. 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>

Dra. Celia Nonata da Silva

Graduada em História licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1995).

Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1998).

Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2004).

<http://lattes.cnpq.br/1245637151421828>

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. 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. 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 Fregadolli

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

Dr. Eduardo Cabral da Silva

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

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

<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>

EDITORIAL

A Revista Dimensão (ISSN 2675-5238) iniciada em 2020, é um periódico multidisciplinar trimestral, conta com artigos originais e de revisão da área da educação, saúde, gestão, direito, ciências, administração, tecnologia e outros, desenvolvidos em mestrados e doutorados acadêmicos, por profissionais de instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. O objetivo da Revista Dimensão é promover o caráter científico, com enfoque no sujeito, entre pesquisadores, graduandos e de pós-graduação que atuam em diferentes áreas do conhecimento. Os artigos encaminhados serão submetidos à avaliação da Assessoria Científica que decidirá sobre a conveniência da publicação, orientando aos autores sugestões e possíveis correções.

De acordo com a política de acesso público e de direitos autorais adotada pela Revista Dimensão, que utiliza a Licença Creative Commons - CC BY, que permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do meu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que atribua o devido crédito pela criação original. Deste modo, cedo à revista o direito de primeira publicação, com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

A Revista Dimensão é uma publicação periódica editada com o intuito de disseminar o conhecimento científico e promover o progresso da ciência. Esperamos que os textos publicados contribuam para a formação intelectual e a reflexão crítica.

Betijane Soares de Barros

SUMÁRIO

O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NAS CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS DOS DOCENTES

Maria Vanisia J. da Silva dos Santos	
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli	
Joselito Araújo Silva	
José Fernandes dos Santos Filho	
Fernando Antônio Alves dos Santos	
Maria Vilma da Silva	
Antônio Marques da Silva.....	01

DIVERGÊNCIAS CONFLITIVAS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL:

Mediação Pedagógica Humanística

Sandro Moretti Silva	
Betijane Soares de Barros	
Eduardo Cabral da Silva	
Idabel Nascimneto da Silva	
Antônio Marques da Silva	
Severino Soares do Nascimento.....	10

BULLYING ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Sizino de Lira	
Celia Nonata da Silva	
Ivanete Maria Silva Alves	
Ivaci Bomfim Pinheiro	
Lucineide Maria de Jesus Santos	
Antônio Marques da Silva	
Maria Vilma da Silva.....	23

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA.

Maria Cleide Cezário dos Santos	
Bernard Pereira Almeida	
Betijane Soares de Barros	
Maria Goretti Fernandes	
Idabel Nascimento da Silva	
Maria Vilma da Silva.....	31

**AUTISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR, UM DESAFIO PARA A
EDUCAÇÃO**

Fernanda Patrícia Melo de Messias

Izeni Teixeira Pimentel

Anderson de Alencar Menezes

Angela Maria de Lima

Idabel Nascimento da Silva

Maria Vilma da Silva..... 42

**RELAÇÃO SOCIAIS DE DOMINAÇÃO E RITUAIS DE PODER NA
AMÉRICA PORTUGUESA**

Celia Nonata da Silva..... 55



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

O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NAS CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS DOS DOCENTES

Maria Vanisia J. da Silva dos Santos¹
Andrea Marques Vanderlei Fregadoli²
Joselito Araújo Silva³
José Fernandes dos Santos Filho⁴
Fernando Antônio Alves dos Santos⁵
Maria Vilma da Silva⁶
Antônio Marques da Silva⁷

RESUMO

O artigo analisa os impactos das novas tecnologias no mundo interior e exterior do docente e do discente em relação a sala de aula. Tem por objetivo mostrar a importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem e refletir sobre a nova escrita digital levando em consideração a subjetividade do docente. É uma pesquisa bibliográfica baseada em artigos científicos, levando em consideração o dia a dia do professor e aluno frente às inovações tecnológicas. Essa pesquisa mostrou que alguns docentes ainda continuam despreparados para atuar na sala de aula com as novas tecnologias. A partir desse estudo, percebe-se que as novas tecnologias precisam ser motivo de estudo em formações continuadas para que as mesmas possam ser aceitas e usadas nos ambientes escolares.

Palavras-chave: docente; subjetividade; ensino; TCI,s.

¹ E-mail: vanisia.silva@outlook.com

² E-mail: deadoutorado@hotmail.com

³ E-mail: Joselitoaraujo947@gmail.com

⁴ E-mail: fernandesjsf@gmail.com

⁵ E-mail: fernandinhopilar@hotmail.com

⁶ E-mail: vilma.educacao@gmail.com

⁷ E-mail: amsarquiteto@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica tem feito mudanças no mundo interno do ser humano e dentre esse ser, cito o docente, que tão notadamente tem se esforçado para se relacionar com o mundo social e assim, construir um espaço de intimidade que irá constituir a sua experiência coletiva e histórica dentre os grupos sociais vigentes.

Fazer parte de uma sociedade que está vivenciando o fenômeno da globalização, pressupõe uma mudança e estruturação social e essa só acontecerá se o docente estiver aberto para o novo.

O capitalismo contemporâneo juntamente com a tecnologia tem contribuído de forma decisiva para o surgimento do fenômeno da globalização e essa junção tem estimulado uma aceleração na sociedade que personifica o ideal de universalização, criando um mundo totalmente sem fronteiras e desligado da maneira de escrever do passado. A grafia usada hoje deixa “muitos docentes” desapontados, pois, esse “mundo conquistado, desarraigado e transformado pelo processo tecnocientífico do desenvolvimento capitalista” tem mudado a maneira de agir das pessoas.

[...] a associação do capitalismo contemporâneo com a tecnologia contribuiu decisivamente para o próprio surgimento do fenômeno

da globalização, impulsionando uma aceleração nos processos de mudança e estruturação social que encarnavam o ideal de universalização, gerando um mundo sem fronteiras e desvinculado da grafia enunciativa do passado, “um mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo”, conforme contextualiza Hobsbawm (1996, p. 562).

É notável que as revoluções tecnológicas antes desconhecida tem introduzido inúmeras transformações na vida do ser humano em função do desenvolvimento. As transformações são tão fortes, que chega a alterar os hábitos, a forma de agir e de certa forma o mundo interior e exterior. O professor por exemplo, que antes passava horas e horas escrevendo com giz a tarefa no quadro para seus alunos, hoje com a ajuda de uma máquina, o data show, pode levar todo conteúdo sem precisar se esforçar tanto. Para tanto, basta se adequar ao que a tecnologia oferece e emigrar para o mundo tecnológico.

Diante dessas colocações, o termo tecnologia muitas vezes remete a escola e professores alguns sentimentos negativos, tais como: a tecnologia é uma experiência nova, não estou preparado, não estou capacitado para usá-la na sala de aula, não vou saber ensinar usando as tecnologias,

dentre outros, tornando a tecnologia uma doença sem remédio. Logo, a tecnologia já está enraizada na vida dos alunos e dentro da escola, a mesma deve fluir como um olhar para a mudança, para a adaptação de velhos hábitos, para a quebra de paradigmas e para a transformação da realidade escolar em vista aos alunos que usam a tecnologia na maioria de seus afazeres. Assim, o profissional da educação tem um importante papel na escola para atuar na prática pedagógica e transformar a realidade escolar: educar para a cidadania.

Assim, o presente artigo tem o objetivo de mostrar a importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem e refletir sobre a nova escrita digital levando em consideração a subjetividade do docente.

Para entender melhor a temática abordada, o artigo será dividido em dois tópicos: o primeiro observará a tecnologia e o processo ensino-aprendizagem, o segundo falará sobre a escrita digital que adentram os textos escolares na sala de aula. Em seguida, as considerações finais.

1. A TECNOLOGIA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Vive-se um presente de transformações e quando se pensa em futuro, logo vem à tecnologia se apresentando no cenário, principalmente no meio educacional. Logo se percebe a importância

de se refletir sobre a melhor maneira de utilizar essa (tecnologia) que está presente na vida real e incorporá-la no processo de ensino e aprendizagem de forma a relacioná-la ao desempenho de melhor concepção na realização de tarefas.

Assim, para que o processo de ensino e aprendizagem seja coerente com a prática docente, esse (processo ensino-aprendizagem) deve buscar por parte do professor inserir os conteúdos que estejam dentro da realidade existente, para que o aluno não se sinta tão longe do aprender, pois a relação é estreita entre o que se aprende e o que se ensina.

Quando se ensina, deve-se ter por objetivo a ação de instigar, orientar, criar condições, direcionar, preparar, organizar e operacionalizar as várias situações de aprendizagem para que o aluno tenha condições de se apropriar do conhecimento e assimilar o saber.

Dessa maneira é indispensável se pensar em educação sem instrução, se pensar em instrução sem ensino e se pensar em ensino sem o aprender. À medida que o aluno tem um saber real, de imediato ele exterioriza esse saber dentro da sociedade de acordo com o seu tempo, pois educação não se sustenta sem instrução. Quando se instrui dá-se a permissividade ao aluno de refletir sobre uma ação colaborativa, participativa e conjunta, de forma que se chegue ao aprender. Nesse aprender está à dúvida, o

erro, a possibilidade de revisão e alteração que levam o aprendiz as situações de aprendizagem.

Logo, refletir sobre a elaboração e planejamento de um currículo que forme o discente para a sociedade e seu tempo, se torna primordial, pois é a partir daí que o mesmo pode elaborar seus próprios questionamentos e até mesmo formar novos paradigmas para seguir.

Assim, o grande papel da escola nesse momento é preparar esse cidadão para que ele seja um ser socialmente ativo, desenvolvendo com nitidez suas competências cognitivas e sociais de maneira que a aprendizagem aconteça em interface com a realidade que se faz presente.

Sabemos então, que para que essa aprendizagem se faça presente, deve-se ter integrados todos os componentes do ensino-aprendizagem: aluno, professor, conteúdo, métodos, recursos e avaliação.

Não há espaço para falhas dentro desses componentes. Todos devem estar ligados, conectados para que haja uma formação lógica, prática e contextualizada dentro da capacidade cognitiva de cada indivíduo. Quando todos esses componentes estão interligados, é fácil perceber quem se quer formar, o que se quer que o aluno

aprenda e qual a finalidade do aprender. Por isso, é tão importante que ao avaliar se possa enxergar no aluno a revelação de quantas possibilidades de construção do aprender ele conseguiu assimilar para que seu processo educativo seja mais rico e dinâmico.

Dentro dessa perspectiva, pode-se então deduzir que a interação professor-aluno exige cumplicidade e que esta só irá ocorrer quando existir uma relação de confiança e comunicação, tornando o processo ensino-aprendizagem um instrumento de satisfação da interiorização do saber.

O advento das novas tecnologias da informação e da comunicação¹ proporciona o repensar do processo ensino-aprendizagem e disso não há dúvidas. O ensino então requer na sala de aula o domínio pelo professor do conhecimento, seja em uma determinada disciplina ou mesmo um conteúdo específico que vai ensinar, pois todos os atores envolvidos na educação têm infinitas oportunidades de acesso às informações que circulam em todas as partes do mundo em tempo real e por rede informatizada de comunicações.

Assim ressalta Borba e Penteado (2003. p.69) É importante que a opção por utilizar ou não a tecnologia seja feita pelo

¹ Segundo alguns especialistas o que chamamos de tecnologias de comunicação e informação surge, a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, possibilitando a

veiculação sob um mesmo suporte – o computador – de diversas formatações de mensagens (SETTON, 2010 .p. 89).

professor com base em seu próprio conhecimento.

O mundo está passando pela revolução das tecnologias e dos sistemas de informações tanto no mundo do trabalho como no mundo educacional. Esses sistemas de informações cada dia mais enriquecem a capacidade de raciocinar e de gerar conhecimento, possibilitando uma reflexão crítica e mais elaborada da realidade. Os adolescentes não estão aquém desses sistemas de informações pelo contrário, eles estão transformando o cotidiano a partir das vivências universais.

De acordo com Setton citando Lévy (2010.p.91):

É impossível separar o mundo humano de seu ambiente material, assim como é difícil separá-lo dos signos e imagens por meio dos quais o indivíduo atribui sentido a vida e ao mundo...

As novas tecnologias não só estão presentes em todas as atividades práticas do mundo do trabalho, como também se tornam vetores de experiências do cotidiano.

A evolução dos meios de comunicação leva necessariamente a mudança no processo ensino-aprendizagem. Não dá para querer ser um bom professor utilizando apenas o quadro e o giz ou ditando um texto de uma apostila, pois esses hábitos não acompanham a dinâmica da renovação do conhecimento

pelo qual as pessoas estão passando. Todos os níveis da educação estão vivenciando este quadro de mudanças, que perdura desde as crianças até os adultos que almejam serem sujeitos ativos de aprendizagem. Assim, é tarefa do professor que deseja ter sucesso dentro de sua sala de aula, exercer o importante papel de facilitador interagindo de maneira dinâmica e atualizada no processo de ensino-aprendizagem.

As novas tecnologias têm feito várias transformações por onde passa, inclusive na escola, que por tanto tempo viveu uma forma de ensino tradicional. Hoje pode-se dizer que se tem uma escola aberta, que rompe com todas as barreiras e abre-se para o enriquecimento do processo de interação que acontece entre professor-aluno-família e demais agentes sociais que interagem dentro da instituição escolar, modificando assim, a dinâmica de aprendizagem e ampliando o espaço de geração do conhecimento. Para D'Ambrósio (1999), "Educação é ação". É isto que requer todos os jovens que desafiam a sala de aula e que querem fazer a diferença.

A diferença está no fazer de cada pessoa, resultante de suas marcas singulares e de sua formação enquanto indivíduo que constrói suas crenças e valores e que são compartilhados na sua dimensão cultural enquanto coletividade.

2. ESCRITA DIGITAL: PODEMOS CHAMÁ-LA DE NOVA ESCRITA?

Os jovens atualmente vivem a nova escrita digital. São muitas as opções que se tem hoje para aqueles que pretendem se comunicar on-line. Existem várias redes sociais como o Orkut, facebook, bate papos, troca de mensagens por MSN, torpedos por exemplo, etc. Sem dúvidas, todas essas ferramentas fazem parte da vida dos jovens que principalmente estão em idade escolar. A comunicação entre esses jovens fazendo uso dessas ferramentas se dão em tempo real e de modo escrito, porém essa comunicação (escrita) não acontece de acordo com as regras gramaticais preconizadas pela gramática normativa, forma de escrita tradicional na nossa língua.

Nessa escrita há uma comunicação mais pessoal, mais próxima da conversação face a face e por isso essa (escrita) traz algo tão próximo da fala, mas há algo que não se pode negar, a linguagem pela internet ou via celular como os torpedos continuam escritos.

Assim, percebeu-se que havia nessa comunicação interativa, certo distanciamento entre as práticas de escrita que usualmente se ensina na escola e que emergiu com os famosos bate papos da

internet. Assim criou-se um termo para designar essa escrita: chamaram-na de internetês².

Não se sabe o porquê, mas com a popularização da internet e bate papos, os jovens no sentido de facilitar o processo de digitação passaram a modificar a escrita e manter uma interação próximo da conversação face a face. As abreviaturas viraram febre. Nessa linguagem a abreviatura mais abrangente e produtiva nos bate papos e derivados é a omissão das vogais nas sílabas em detrimento de elementos consonantais. Logo a palavra *beleza* se transforma em *blz*, *você* em *vc*, *teclar* em *tc*, *muito* em *mtu*, *vamos* em *vm e* assim em muitas outras palavras. Essas abreviaturas mais que o simples abreviar das palavras buscam certa intimidade entre os interlocutores, que embora sejam desconhecidos não se acham estranhos. Fisicamente eles encontram-se separados, mas por meio das abreviações a distância é reduzida e a tentativa de aproximação é superada por meio da linguagem.

Há quem diga que o povo digita muito errado. O critério de certo e de errado é frequente e principalmente atribuído à escrita da internet. Provavelmente esse atributo leva em consideração a escrita

² Escrita tida como caótica e assistemática em termos de linguagem. Nessa escrita, é comum que sejam identificadas características ortográficas, lexicais, sintáticas e textuais bastante distintas daquelas que

um texto científico apresenta. Abreviaturas abundantes, excesso e/ ou falta de pontuação, simplificações de grafia, uso de carinhas (emotions) são algumas das especificidades dessa escrita.

escolar, que é a linguagem que sempre foi ensinada nas escolas desde a mais tenra idade. O fato é que por mais que se critiquem, os jovens continuarão fazendo uso do internetês. O que se percebe é que cada prática de escrita apresenta especificidades que trazem suas características e singularidades que a identificam como tal.

Difícilmente os jovens enveredados no ambiente virtual irão escrever de acordo como manda a gramática, pois o ambiente virtual detém forte influência nas simplificações ortográficas, sem contar que a internet e os torpedos via celular constituem um ambiente livre e essa escrita expressa bem essa liberdade.

Sabe-se que a escola cabe o papel de ensinar a gramática normativa ou padrão, porém ela não pode simplesmente ignorar a maneira de como esses jovens escrevem no dia a dia. A ela cabe nesse contexto, compreender como se dá a materialização dessa escrita e principalmente utilizá-la a favor do ensino de língua. No entanto, o jovem precisa ter em mente que esse linguajar midiático deve ser deixado de lado quando se trata da escrita escolar. Não é que ele não possa utilizar, em ambientes virtuais torna-se pertinente, em vestibulares, por exemplo, o padrão da escrita certamente será exigido.

Não se pode mais pensar como errada a linguagem utilizada pelos

internautas. Errado é pensar a língua independentemente dos propósitos de quem fala e de quem escreve, como se fosse possível simplesmente separar jovem e sociedade simultaneamente. O internetês não é uma linguagem do outro mundo, ela se propaga como uma prática de escrita e uma tentativa de aproximação entre dois ou mais interlocutores, dentro de um mesmo mundo, cujas fronteiras estão cada vez mais reduzidas.

O professor não pode ignorar o internetês e sim utilizá-lo a favor de sua prática pedagógica mostrando ao aprendiz que essa linguagem existe e que pertence a um determinado contexto - a internet – porém não pode ser utilizada em uma redação para o vestibular ou de um concurso, por exemplo. Essa linguagem ainda se permite ser utilizada pelo docente que de posse do conhecimento da mesma pode se utilizar de várias estratégias inclusive anteriormente citadas, que venham a enriquecer seus métodos de ensino e conseqüentemente de estudo em sala de aula para o discente.

É bem verdade que o internetês possa aparecer nas redações escolares, porém, a questão primordial para que a entrada das novas mídias prevaleça de forma satisfatória na escola está relacionada com a postura do professor.

Já há sinais evidentes, tanto na educação básica quanto na própria educação em nível universitário, que, se o professor não tiver espaço para refletir sobre as mudanças que acarretam a presença da informática nos coletivos pensantes, eles tenderão a não utilizar essas mídias, ou a utilizá-las de maneira superficial, domesticando, portanto, essa nova mídia. Para que o professor, em todos os níveis, aprenda a conviver com as incertezas trazidas por uma mídia que tem características quantitativas e qualitativas novas em relação a memória, um amplo trabalho de reflexão coletiva tem que ser desenvolvido. (BORBA e PENTEADO, 2003. p. 89.)

Em suma, é fato que essa nova geração e uso das mídias implicam a reflexão de muitas questões referentes ao universo escolar e estas devem ser repensadas, discutidas e analisadas para que professor e aluno consigam viver a era tecnológica, tendo como subsídio os recursos midiáticos firmando na sala de aula um ensino-aprendizagem de qualidade.

CONCLUSÃO

A revolução tecnológica chegou e tem feito mudanças no mundo interior do ser humano. O docente, por exemplo, está tendo dificuldades para se relacionar com o mundo social e com os avanços midiáticos tão presentes nas salas de aula.

Os professores acabam achando-se inativos mediante seu lado profissional, por sentirem-se despreparados para lidar com as tecnologias tão vigentes do dia a dia. As atividades escolares pedem mudanças de paradigmas e o professor já não responde às necessidades dos estudantes como deveria, pois seu espaço íntimo está enraizado de pensamentos negativos: do não posso, não sei, não vou saber, dentre outros.

Logo, o ensino requer o contato com a tecnologia para que os conteúdos sejam aprendidos com maior facilidade pelos alunos. Porém, se os professores não se sentirem capacitados, para lidar com os recursos que as TIC,s proporcionam, o ensino será em vão, pois os alunos não percorrem sozinho para o aprendizado, é necessário um mediador para que a aprendizagem aconteça, pois a tecnologia por si só não dá conta do processo ensino-aprendizagem.

Por fim, é importante ressaltar que os professores precisam enveredar no mundo tecnológico, pois trabalho e ensino hoje, são partes inseparáveis da sociedade contemporânea e da sociedade da informação.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de
Carvalho/PENTEADO, Miriam de Godoy.

Informática e educação matemática. 3ª

Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HOBBSAWM, E. (1996). **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras.

SETTON, Maria da Graça: **Mídia e Educação**. 1ª Ed.Contexto,2010.



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

**DIVERGÊNCIAS CONFLITIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
Mediação Pedagógica Humanística**

Sandro Moretti Silva
Betijane Soares de Barros¹
Eduardo Cabral da Silva²
Antônio Marques da Silva³
Severino Soares do Nascimento⁴

RESUMO

Esse estudo visa discutir as divergências que ocorrem nas inter-relações entre docente/discente, no processo ensino/aprendizagem no Ensino Fundamental, que acabam tirando a paz no ambiente educacional. A proposta é avaliar os princípios norteadores que podem mediar o convívio educacional e social, preservando os preceitos de paz e harmonia que regem toda a vida do indivíduo aprendente em sociedade. Através da educação, os educandos são modelados por meio de princípios que preservam, a consonância e equilíbrio social na transformação do sujeito em seu meio cultural em todo o seu entorno. Utilizando subsídios de teóricos renomados para mediação pedagógica humanística, a metodologia adotada percorre o caminho da revisão bibliográfica com enfoque qualitativo. Espera-se que essas intervenções socioeducativas, possam sensibilizar o leitor, na promoção de uma relação mais socioafetiva, que resulta da inteligência emocional, e da competência social, para todos os atores educacionais.

Palavras-chaves: Divergências, Educação, Mediação Pedagógica.

¹ E-mail: bj-sb@hotmail.com

² E-mail: edcs.cabral@gmail.com

³ E-mail: amsarquiteto@hotmail.com

⁴ E-mail: soareseducador@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser social desde o seu nascimento. A vida social promove diferentes níveis de comunicação e divergências, entre os indivíduos que interagem em sociedade. Essa construção histórica dos sujeitos em sociedade acontece paulatinamente através de diversos elementos do ambiente social, fundamentalmente mediada pelo outro, que é capaz de regular sua conduta, e mudar sua maneira de pensar. A partir daí há uma apropriação da cultura que fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo autônomo. Porém, é nesse momento de diálogo de interação social entre educador/educando, que ocorre a gênese da consciência ou sua maturação orgânica, e os equívocos de interpretação do ouvinte pelo receptor e vice-versa, que é chamado de DIVERGÊNCIAS.

As divergências no ensino/aprendizagem fazem parte do dia a dia dos seres cognoscentes desde os primórdios da humanidade. Entretanto, a sua existência não é prejudicial, ao contrário, promove o desenvolvimento e crescimento dos sujeitos em seu processo de interação social. A sua anulação ou mesmo inexistência, não seria benéfica para a sociedade contemporânea, que não conseguiria viver sem interagir socialmente. É nesse momento que advém

os equívocos de interpretação que a priori, consiste em entender a dimensão sócio-histórica enquanto determinismo cultural. O segundo equívoco se refere a confusão entre a importância da linguagem e a cultura do verbalismo. E o terceiro equívoco interpretativo reside em não acreditar que existe uma estrutura biológica que seja capaz de transformar as práticas culturais (FREITAS, 2012).

O problema do estudo propõe-se a investigar se a mediação pedagógica humanística pode ser benéfica ou nociva, para o materialismo histórico do aprendente. O objetivo geral sugere: Analisar se as divergências conflitivas são provocadas pela verbalização cultural, ou pela dimensão sócio-histórica do docente. Seus objetivos específicos são: 1. Identificar se a diversidade de interesses, intenções e impressões, que desencadeiam as divergências conflitivas entre docente/discente; 2. Refletir se as propostas defendidas pelos teóricos podem auxiliar o docente a um trabalho mais cognitivo e afetivo; 3. Avaliar como a mediação pedagógica humanística pode minimizar os desconexos das relações professor/aluno. A metodologia aplicada nessa investigação tem caráter teórico/bibliográfico orientada por um estudo qualitativo tendo como pressupostos epistemológicos o materialismo histórico.

2. O FENÔMENO DAS DIVERGÊNCIAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Segundo Leite (2012), cada vez mais os conflitos se configuram como o grande entrave no ambiente escolar. A forma como os mesmos são trabalhados pode prejudicar todo o processo, seja quando não se estabelece um objetivo claro de onde se quer chegar com a discussão, ou outras vezes, porque se procura encontrar culpados e agir rapidamente na punição destes. Isso leva a um desgaste emocional dos profissionais envolvidos no processo e a descrença dos professores na equipe pedagógica, pois, na maioria das vezes, acreditam que os pedagogos podem, como num passe de mágica, encontrar soluções para todos os problemas da escola. Uma das habilidades mais importantes na condução de um processo de resolução de conflitos é saber formular um objetivo claro do que se espera do processo de discussão. Este deve ser mantido como foco principal em todas as etapas previstas do procedimento que visa solucionar o impasse.

Na realidade, os interesses conflitantes em sala de aula no Ensino Fundamental, são vistos como algo ruim e há um esforço de evitar, prevenir e controlá-los o mais rápido possível. Podemos observar que tais estratégias visam esquivar-se de conflitos, quando o docente

procura enfrentar a bagunça, as brigas ou os furtos, por meio do diálogo. Nesse contexto, as situações de atrito e desrespeito são compreendidas como situações problemas que apenas atrapalham a disciplina da sala de aula e da escola. A proposta geral é preencher todo o tempo dos discentes com atividades, deveres, coisas para copiar, para que não ocorram comportamentos indisciplinados (TOGNETTA, 2009).

“O termo conflito é normalmente usado para caracterizar forças contrárias ou divergentes; pode ser intrapessoal, interno do ser, ou interpessoal, com mais de um protagonista. Existem três tipos de resolução de conflitos interpessoais não usando violência. São eles: agressivo, assertivo e submisso (SILVA, 2016, p.5).

Antes de adentrar nas resoluções dos conflitos mencionados acima, é importante perceber que o comportamento problema, não faz do aluno em si um problema. O comportamento problema deve ser combatido sempre, lembrando que o seu maior objetivo é o aluno, enfatizando que há uma disparidade avaliativa entre o mau comportamento e o sujeito. Portanto, lembrando que o comportamento agressivo pode ser instrumental, sendo caracterizado pela recompensa, sem causar dano ao outro, já o agressivo hostil, deve ser combatido, por que sua finalidade é prejudicar o outro.

Já o comportamento assertivo, basicamente é empático, querendo apenas expressar seus sentimentos e emitir suas opiniões. Enquanto que o comportamento submisso é caracterizado por aquele que tenta sempre se esquivar, sempre se justificando para não resolver as questões por que seu objetivo principal é não causar dano. Sendo assim, se faz necessário avaliar o problema e tentar resolvê-lo sem prejudicar sua inter-relação com aluno.

Discorre Leite (2012), o processo de construção de uma proposta de intervenção para a resolução de conflitos na escola, se traduz como ferramenta fundamental para que o conflito não seja tratado como um item em si mesmo e que se tenha cuidado para não o transformar em uma luta de gladiadores, em que de um lado estão os professores, que não se sentem respeitados como profissionais da educação, e de outro lado, os alunos, ou até mesmo os pais, que esperam da escola e, conseqüentemente, dos professores, soluções para todos os problemas. Situações como a descrita tendem a aparecer com frequência no âmbito escolar, e os professores vivenciam, diante delas, as mais diversas emoções, indo da raiva à tristeza e frustração, gerando insatisfação com o seu papel de educador.

De acordo com Tognetta (2009), a resolução de conflito de maneira satisfatória, requer do educador, um trabalho cognitivo e afetivo em função da

reciprocidade. Sabendo desse papel, o educador pode utilizar estratégias indiretas, que não ocorrem no momento do conflito, entendendo que trabalhar a resolução do conflito é um processo diário que requer situações cotidianas e usando recursos como filmes e desenhos animados, histórias fictícias ou jogos que trabalhem o reconhecimento de sentimentos que possibilitem a prática de assembleias para reflexões acerca de conceitos de valor e moral com alunos.

Algumas medidas sugeridas por Vinha (2003), que deveriam ser aplicadas pelo educador, poderiam ser usadas como estratégias diretas e básicas em relação aos conflitos como por exemplo:

“Oferecer oportunidades para que trabalhem sentimentos e conflitos. Compreender o papel dos conflitos como oportunidades de aprendizagem dos sujeitos. Procurar não intervir ou tomar atitudes de improviso. Cuidar da segurança física dos alunos, para que não sejam resolvidos por meio de agressões. Ser direto e objetivo e, quando impor uma limitação ser firme e sem gritos. Reconhecer e aceitar os sentimentos de todos envolvidos. Ajudar o aluno a verbalizar e a escutar a opinião do outro. Não subestimar a capacidade do aluno para resolver o conflito. Elevar o valor do acordo mútuo. Mediar a conscientização de suas responsabilidades em uma situação de conflito. Deixar que o

aluno vivencie as consequências de seus atos. Oferecer a oportunidade para o aluno compreender e reparar seus atos. Mediar a situação conflituosa de forma que o aluno possa restaurar o relacionamento. Encorajar o aluno a sempre resolver seus próprios conflitos por si mesmo. Ao perceber que ambas as crianças já se entenderam, resolveram o problema ou perderam o interesse em um conflito, abandone-o (VINHA, 2003, p. 75, 76).

Enfatiza Leite (2012), nem sempre os professores estão ou se sentem instrumentalizados para transformar os conflitos e divergências em oportunidades para o crescimento. Talvez até por falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e da adolescência, há professores que respondem a determinadas atitudes dos educandos como se fossem afrontas pessoais, quando na verdade podem estar sinalizando uma etapa do processo de desenvolvimento dos mesmos. Parece que, para uma solução produtiva do conflito, a ênfase não deve incidir no problema em si, mas, sim, na análise do processo. O que fará a diferença é a forma como os problemas serão enfrentados. Se o professor tiver recursos para fazer uma análise, mais imparcial possível das situações- problemas ocorridos no espaço escolar terá maiores condições de construir procedimentos eficazes de intervenção diante da problemática.

Algumas outras considerações que são importantes e devem ser levadas em consideração pelo docente ao lidar com os conflitos com os seus alunos aplicando o pensamento construtivista, por exemplo: 1. Manter-se calmo e controlar suas reações. 2. Reconhecer que o conflito pertence à criança. 3. Acreditar na capacidade delas para solucionar não é aceitar qualquer alternativa de resolução, lembrando que não é fazer pouco do conflito para o aluno como, por exemplo: o conflito é de vocês ou eu não tenho nada a ver com isso (VINHA, 2003).

Segundo Silva (2016), o ensino numa perspectiva construtivista, compreende o conflito como fenômeno social, inerente à convivência humana e sempre estará presente na escola e nas relações em geral e que nem sempre poderão ser resolvidos. A partir desta concepção, todas as partes envolvidas no conflito, o professor e o aluno ou grupos de alunos, são convidados a refletirem juntos sobre uma solução adequada. Se o professor transfere o problema, ele tira a oportunidade dele e das crianças ou adolescentes a pensarem juntos sobre seus próprios conflitos e aprender com eles.

3. O DIÁLOGO ENTRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A COMPETÊNCIA SOCIAL

A comunicação é um traço marcante na vida do ser humano, e, é essencial na troca de sapiências entre comunicador e receptor. O diálogo entre a inteligência emocional e a competência social despertará no docente saberes inconscientes e inimagináveis, buscando equipar os mesmos para futuros desafios em seus tratos sociais. Para a compreensão do diálogo entre a inteligência emocional e a competência social, se faz necessário primeiro entender o que é Inteligência Emocional e depois, o que Competência Social. A princípio serão examinadas as teorias de Goleman (2001) e em seguida avaliaremos as teorias de Rehfeldt (2003), para uma melhor compreensão desse diálogo interativo entre ambas as teorias, na promoção de uma intervenção psicopedagógica e aprimoramento de suas práticas didáticas/metodológicas em benefício dos educandos.

2.1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Os parâmetros do mercado de trabalho estão mudando. Os docentes estão sendo avaliados por novos critérios. Já não importa apenas o quanto são inteligentes, nem a sua formação ou seu grau de especialização, nem também a maneira

como lidam consigo mesmo e com os outros. Esses parâmetros têm pouco a ver com o que era considerado importante na universidade. Por esses critérios, o conhecimento acadêmico é praticamente irrelevante, já que eles pressupõem que os docentes tenham suficiente capacidade intelectual e conhecimento técnico para desempenhar o seu trabalho (GOLEMAN, 2001).

“A inteligência emocional não significa simplesmente ser simpático. Aliás, momentos estratégicos podem existir, confrontar alguém com uma verdade desconfortável, mas significativa, que esta pessoa esteja evitando. Em segundo lugar, inteligência emocional não quer dizer liberar sentimentos, “botar tudo para fora”. Por último, nosso nível de inteligência emocional não está fixado geneticamente, nem se desenvolve apenas no começo da infância” (GOLEMAN, 2001, p. 19, 20).

A inteligência emocional determina o potencial para aprender as habilidades práticas que estão baseadas em cinco elementos: autopercepção, motivação, autorregulação, empatia e aptidão social para os relacionamentos. O docente ao usar a autopercepção estará reconhecendo suas próprias emoções, e seus pontos fortes, por desenvolver a autoconfiança nas suas potencialidades técnicas, mas, ao mesmo tempo, sabendo de suas reais limitações. Ao

usar a auto-regulação, o docente estará se preparando para lidar com seus impulsos e recursos de padrões de honestidade e integridade ou mesmo de adaptabilidade, sendo flexível ao lidar com mudanças, estando aberto à novas ideias. Lembrando que a motivação facilita o alcance de metas, vontade de realização por satisfazer um padrão excelente ao se dedicar e ao tomar a iniciativa e ao mesmo tempo sendo otimista em suas realizações acadêmicas.

Outra característica que se faz necessário, que o docente desenvolva é a empatia que é se colocar no lugar do outro, sempre lembrando de antever e reconhecer as necessidades e potencialidades de seus alunos. Não esquecendo por fim, de suas aptidões sociais de influenciar positivamente, emitir mensagens claras e convincentes, inspirar seus alunos, administrar mudanças, gerenciar conflitos por meios de acordos, e ao mesmo tempo estimular relacionamentos produtivos por criar uma sinergia no grupo, buscando desenvolver neles o senso de atingir metas.

Enfim, ao aplicar todas essas habilidades, o docente poderá conduzir melhor a sua inter-relação social, seguindo assim regras de condutas que poderão ministrar melhor seu intercâmbio social, e conseqüentemente o processo ensino/aprendizagem, por desenvolver laços de afetividade com seus educandos.

2.2 COMPETÊNCIA SOCIAL

Discorre Rehfeltdt (2003), as competências sociais são solicitadas, exigidas, desafiadas e colocadas à prova diariamente e em todos os planos da nossa vida social, ativa ou passiva: na família, no trabalho, no lazer, e nas relações fortuitas, eventuais e espontâneas com outras pessoas, que talvez só encontremos uma vez na vida. Desta maneira, problemas de competência social também podem manifestar-se a partir de déficits de inteligência social mais decorrentes de condições congênitas da pessoa, ou de déficits de responsabilidade social, a partir da falta (em grau variável) de habilidades sociais ou inobservância de preceitos sociais, ou ainda de uma combinação de ambas.

Prossegue Rehfeltdt (2003), as deficiências registradas residem, portanto, não na própria situação social, mas na maneira como esta é recebida, compreendida e trabalhada, resultando numa resposta inadequada, senão errada. Por exemplo, uma pessoa, que interpreta toda crítica que lhe é feita por um colega de trabalho como ofensa ou agressão, provoca situações conflituosas desnecessárias e desgastantes entre ambos, além de construir para si um repertório situacional que pode extrapolar seus controles, desencadeando novos desdobramentos de sua

incompetência social. Respostas ou reações inadequadas desta natureza resumem-se nas seguintes categorias: percepção e interpretação incorreta (ou desajustada) do outro ou da situação social, e antecipação desfavorável das próprias perspectivas de sucesso.

“A vida social coloca-nos em circunstâncias e diante de situações em que precisamos agir, ou seja, a competência social reside no próprio ato, e a omissão representa incompetência social (o exercício da cidadania através do cumprimento de deveres e a reivindicação de direitos civis). Mas também em situações de cunho pessoal específicas podem optar pela omissão na forma de evitar comportamento observa-se com mais frequência em pessoas tímidas ou que criaram temores em relação a determinadas decisões em decorrência de anteriores experiências mal-sucedidas ou outros condicionamentos adquiridos. No caso do enfrentamento de uma situação social espera-se das pessoas uma postura socialmente competente, o que significa um procedimento adequado a cada situação específica e nas circunstâncias particulares em que se apresenta” (REHFELDT, 2003, p. 35).

Toda competência social é uma aptidão de empregar solução coerente para diversos e complexos comportamentos conflitantes. Dessa forma é preciso desdobrar cada tarefa em seus componentes

básicos, necessários para possibilitar abordagens adequadas visando uma solução eficaz. O termo social caracteriza um desses componentes e requer algumas considerações contextuais. Em primeiro lugar, uma afirmação essencial: você, eu, e todas as pessoas ao nosso redor e com as quais lidamos direta ou indiretamente são seres extraordinários. Em segundo, as pessoas não mudam na sua essência. Isso não significa que elas se comportam em determinadas situações de maneira estereotipada, mas dificilmente modificarão sua estrutura básica, ou seja, sua estrutura de caráter. Em terceiro, ninguém é uma ilha e cada um encontra-se inserido na interdependência social com seus próximos nos mais diversos planos vivenciais, que começam no contexto familiar, estendendo-se posteriormente, ao ambiente escolar, e passam gradativamente para toda uma teia de contatos e convivências que se processam no cotidiano do adulto, envolvendo seu mundo privado e profissional (REHFELDT, 2003).

Por outro lado, cada indivíduo desenvolve nos diversos planos de interação social convicções e posturas de convívio pessoais de acordo com suas experiências e suas capacidades intelectuais, principalmente de percepção. Se e onde puder, o homem tenta escolher seus interatores e seu ambiente, e procura adaptar-se a eles da melhor maneira

possível, mas também tenta conseguir que estes aceitem sua presença e se ajustem a ele.

“Vemos, portanto, que a inteligência social consiste na capacidade de entender-se com outras pessoas a partir da consciência de fatos sociais e do reconhecimento do ambiente ou do clima social. Em outras palavras, da inteligência social faz parte a compreensão e o julgamento adequado dos outros no cotidiano. A inteligência social possibilita localizar e identificar as capacidades dos outros, entender seus valores e sentimentos, e compreender os processos interação grupal” (REHFELDT, 2003, p. 21).

Na prática docente, entretanto costuma-se encontrar combinações variáveis de inteligência social e responsabilidade social, das quais resultam relações que se situam num leque que cobre desde a perfeita harmonia, constituída pela aceitação e valorização conscientes das diferenças inerentes às partes, até a total discórdia, resultante do egoísmo de ambos os lados e da resistência à qualquer tipo de compreensão e compromisso.

4. INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DE MEDIAÇÃO HUMANÍSTICA

A vida socioeducativa exige sempre do docente, instrumentos técnicos/metodológicos e signos que

possibilitam, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para assumir a função de mediação pedagógica humanística. Esses instrumentos técnicos/metodológicos auxiliam e enriquecem a qualidade da interatividade social, que denota certo nível de cognição que diferencia a qualidade do ensino/aprendizagem ministrado da inteligência emocional, que resulta na competência social. Os signos são chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos, que agem como elemento de atividade psíquica, dirigindo as ações do pensamento e dessa forma orientando os educandos e sua construção social autônoma na promoção do materialismo histórico-dialético (SILVA, 2014).

“o termo médios do latim aponta para o que está no meio, no centro, conciliando elementos contrários. Neste caso, o elemento mediador se apresenta como uma ponte, ocupando uma função intermediária. Partindo dessa ideia, designa que o ato de mediar indica uma relação entre indivíduos e objetos, pressupondo uma atividade própria de um agente mediador. No plano discursivo, a mediação já foi objeto de estudo de vários filósofos, quando tiveram necessidade de encontrar um modo de relacionar dois elementos distintos” (SILVA, 2014, p. 59).

Para Meier (2011), o homem tem utilizado ao longo de sua história, signos como instrumentos psicológicos em diversas situações, como naquela que exigem memória e atenção, em que os signos são interpretáveis como representações da realidade e se referem a elementos do espaço e do tempo presentes. Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objetivo do conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar e transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem que o mediado aprenda por si só.

“Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na

experiência exterior”
(BAKHTRIN, 2006, p. 31).

Segundo Vygotsky (2007), mediação não só acontece quando há a presença física do outro, ou seja, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediada, mas a mediação ocorre por meio dos signos, da palavra, e da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação. Sem a mediação dos signos não há contato com a cultura. A mediação pelos signos, pelas diferentes formas de semiotização, que permite a comunicação entre pessoas e passagem da totalidade às partes e vice-versa. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo- instrumentos, signos e todos do ambiente humano carregado de significado cultural são fornecidos pelas relações entre os homens.

“A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar à mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica.

Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma” (VYGOTSKY, 2007, p.55).

Enfatiza Silva (2014), os instrumentos são elementos externos à pessoa, cujo função é modificar a natureza ou interagir com ela. Já os signos são estímulos artificiais ou naturais dotados de significados sociais. Eles agem no controle do próprio indivíduo. Em síntese, podemos dizer que a atividade humana opera em uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Através da mediação técnica, o homem transforma a natureza com o auxílio de instrumentos físicos. Já a mediação semiótica permite conferir significado àquilo que faz. Os mediadores semióticos operam na relação do homem com o mundo físico e social por meio da sinalização e da representação. No âmbito da educação, escolariza as relações de mediação refletem-se diretamente nas intervenções pedagógicas, e concomitantemente, na própria construção do conhecimento. Nesse processo de interação, o professor tem uma função imprescindível no que se refere às relações mediadas. Seu conhecimento e sua consciência a respeito do processo de ensino e de aprendizagem, possibilita o

intercâmbio entre o ensinar e o aprender; entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Quando o professor muda seu tom de voz, a atenção do aluno retorna. Repentinamente falar mais baixo ou mais alto muda o ciclo de apresentação dos conteúdos e faz o aluno prestar atenção no que vem em seguida; repetir a explicação do conceito significa ter respeito pela dificuldade do aluno em processar informações recém-ouvidas. A repetição é necessária para o processamento auditivo. Desenhar, mostrar figuras, apresentar pedaços de filme, mapas, gráficos, tabelas, palavras-chave etc, são recursos que aumentam a capacidade de compreender, pois a internalização deixa de ser apenas auditiva para tornar-se também visual. Duas fontes de estímulos ambientais (auditiva e visual) ampliam a possibilidade de compreensão. O ponto visual é necessário para o processamento auditivo (MEIER, 2012, p. 145).

Freire (2011) sustenta que a práxis docente deve ser permeada por ações que estimulem a criticidade do aluno. O educador deve estar atento às inquietações e questionamentos dos estudantes sem se acomodar perante as suas tarefas em sala de aula. Além disso, conforme alerta, comunicar sobre a própria visão de mundo ou impô-la às pessoas não é papel do professor. O importante não é transmitir

conteúdo específicos, mas despertar uma forma de relação com experiências vividas.

CONCLUSÃO

As interferências políticas, sociais e tecnológicas, advindas da crise civilizatória mundial provocam a transmutação social nos atores educacionais, desencadeando rupturas sociais, antropológicas e éticas. Sem dúvida, constitui um grande desafio para o docente, atuar diante das divergências conflitivas. Nessa mesma vertente são perceptíveis, uma gama de atribuições delegadas ao docente atuante, deixando o mesmo exausto, sem saber que direção tomar. Outros aspectos a considerar é a falta de apoio das instâncias governamentais, e espaços físicos inadequados, além de escassez de recursos materiais, pouco tempo para desenvolver os conteúdos programáticos, turmas superlotadas, com alunos desmotivados e indisciplinados, provenientes de famílias desestruturadas e omissas, além de baixos salários oferecidos aos docentes. Toda essa avalanche de problemas, somadas a falta de corporativismo dos colegas de profissão, desmotivam a própria capacidade criativa do docente. Enfim, como administrar todas essas questões educacionais mencionadas acima? Onde encontrar subsídios para minimizar essa avalanche de problemas?

Pensando exatamente nessas questões supracitadas, foram explicitadas nessa pesquisa bibliográfica qualitativa, teorias conceituadas para gerenciar e minimizar as intempéries das inter-relações interativas educacionais, na promoção da paz e harmonia, promovendo uma relação mais afetiva entre o docente/discente. Essa temática enfatizou que as divergências conflitivas promovem entraves, porém, por outro lado, os conflitos podem ser administrados e trabalhados, desde que sejam usados instrumentos adequados na resolução de cada situação-problema, usando a competência social e a inteligência emocional, não como uma receita pronta, mas aproveitando a ocasião a fim desenvolver a autopercepção, o autocontrole, a empatia e a motivação de instrumentalizar o grupo para atingir a sinergia da comunidade educativa.

Espera-se que essa pesquisa possa ser útil para o aprimoramento das práticas docentes, visando melhor trabalhar os conflitos advindo da crise civilizatória mundial, na promoção de uma educação de qualidade para o interesse de todos os envolvidos, com o propósito de que haja mais afetividade nas relações humanas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª edição. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Flávio Luiz de Castro. **PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA CRÍTICA HISTÓRICO-PSICOLÓGICA**: um comentário à teoria das emoções de Vygotsky. Universidade Federal do Maranhão- UFM, Maranhão, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional**. Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2001.

LEITE, Célio Rodrigues. **Conflitos professor-aluno**: uma proposta de intervenção. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v.12, n.36, p.575-590, maio/ago,2012.

MEIER, Marcos. **Mediação da Aprendizagem** na Educação Especial. Editora IBPEX, 1º edição. São Paulo-SP, 2012.

_____. **Mediação da Aprendizagem** - Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Editora Meier, Curitiba, 2007.

REHFELDT, Klaus H. G. **Competência Social** no trabalho do futuro e no futuro do

trabalhado-caminho natural para liderança. Editora Edifurb, Blumenau-SC, 2003.

SILVA, Antonio Zaquiel B. da. **As Relações de Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano**: Um diálogo entre Vygotsky e Paulo Freire. Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luiz, 2014.

SILVA, Helena Barros da. **Conflitos Interpessoais em Sala de Aula**: O que fazem os professores? Universidade de Brasília-UB, Planaltina, 2016.

VINHA, T. P. **O Processo de Resolução dos Conflitos Interpessoais na Escola Autocrática e Democrática**, 2004.

Disponível: <http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/view/7> acesso: 13/02/2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. **Construindo a Autonomia Moral na Escola**: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Revista Diálogo Educacional, 9(28), 525-540, 2009. Disponível:<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2831&dd99=view&dd98=pb> acesso em: 10/02/2018.



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

BULLYING ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Sizino de Lira

Ivanete Maria Silva Alves

Celia Nonata da Silva

Ivaci Bomfim Pinheiro

Lucineide Maria de Jesus Santos¹

Antônio Marques da Silva²

Maria Vilma da Silva³

RESUMO

O presente artigo mostra que o *bullying* escolar é um fenômeno novo, pois a violência que o caracteriza sempre existiu. Este fato estar presente em qualquer lugar onde haja relações interpessoais, porém é no cotidiano escolar com alunos e professores que ele se desenvolve de maneira perversa. Propor-nos através deste trabalho uma reflexão no âmbito escolar e tendo como objetivo promover intervenções que possam gerar campanhas e novos procedimentos referentes a inclusão escolar, logo, afastando o aluno do preconceito e a discriminação. O artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica em livros, via *internet* e documentários. O intuito final foi aprimorar o conhecimento para a construção de práticas que transformem a realidade escolar, de tal modo que a comunidade educacional seja conscientizada e a democracia exercida. Nota-se que a maioria das escolas tem se esforçado para entender e orientar seus profissionais, estudantes e pais. As medidas adotadas pela a escola para o controle do *bullying* escolar se bem aplicadas contribuíram positivamente para a formação de uma cultura de não violência na escola.

Palavras-chave: *Bullying*, Escola, Inclusão

¹ E-mail: lucineidealagoas@hotmail.com

² E-mail: amsarquiteto@hotmail.com

³ E-mail: vilma.educacao@gmail.com

INTRODUÇÃO

O *bullying* é um problema que existe em todas as escolas, ainda assim poucas tem consciência de sua existência ou mesmo das graves consequências advindas destes atos cruéis e intimidadores. Mesmo na instituição de ensino, espaço reservado para a educação e construção de valores a presença da violência é constante, e como define Fante 2005:

“o *bullying* é uma forma de violência que acontece de forma vedada, por “meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e respectivos atos contra uma mesma vítima” e com grande poder desconstrutivo, pois fere a área mais preciosa, íntima e inviolável do ser- a alma”.

Há um consenso de que este fenômeno não é exclusivo de um único ambiente, podendo acontecer em qualquer lugar onde haja relação interpessoal. Somente, há pouco mais de trinta anos o *bullying* começou-se a ser estudado sob parâmetros psicossociais e científicos, recebendo a denominação específica pela a qual é conhecida atualmente em todo o mundo.

Desde a década de 80, na Europa, os pesquisadores da mente humana iniciaram a nobre tarefa de nomear determinadas

condutas de jovens e seus universos acadêmicos. Estes estudos fizeram a distinção de brincadeiras naturais, saudáveis e típicas da vida estudantil daquelas que ganham requintes de crueldade e extrapolam todos os limites de respeito pelo o outro. Com isso, as brincadeiras podem acontecer de forma natural e espontânea entre os alunos, assim estes brincam colocam apelidos nos outros, tiram “sarros” dos demais e de si mesmos, dão muitas risadas e se divertem. No entanto, quando “brincadeiras repletas de segunda intenções” e de perversidade, elas se tornam em atos de violência que ultrapassam os limites suportáveis de qualquer um.

A partir disso, é necessário entendermos que brincadeiras normais e sadias são aquelas nas quais todos os participantes se divertem, mas quando apenas alguns se envolvem em meio a sofrimento de terceiros, isto ganha uma outra conotação. Nessa situação específica, utiliza-se o termo *bullying*, e o citado abrange todas as ações de violência (física, verba, psicológica), que ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos.

Por afetar a estrutura psicológica e o comportamento não só na infância como na vida adulta o *bullying* pode ser definido como um problema de saúde pública e, por isto, deveria adentrar na pauta de todos os

profissionais que procuram soluções para uma sociedade mais saudável e atuante.

A falta de conhecimento, do funcionamento e das consequências que *bullying* propicia tem tido um aumento desordenado no número e na gravidade dos casos, assim mostrando as situações trágicas e isoladas ou coletivas que poderiam ser evitadas.

Segundo Dan Olweus 2006, psicólogo norueguês e importante pesquisador sobre o assunto, pais e professores devem estar atentos a vários aspectos comportamentais das crianças e adolescentes, pois são eles que passam mais tempo com o indivíduo e devido a isso poderão ter uma maior facilidade de identificar mudanças de atitudes dos mesmos. Cada personagem desse drama apresenta um comportamento individualizado, tanto na escola quanto em seus lares. Perceber os alunos que são vítimas, agressores ou espectadores é de suma importância para que a escola e a família possam elaborar estratégias e traçar ações efetivas contra o *bullying*.

Talvez o maior desafio na identificação dos atores dessa triste “peça” chamada *bullying* seja distinguir os agressores que possam ser dissuadidos desse papel, e onde passem a se transformar em guerreiros contra a violência escolar, no entanto, os ofensores, mesmo com atitudes erradas merecem nossa ajuda e precisam

dela, pois estes sofrem com seus atos e suas respectivas consequências, é justamente o sentido de culpa, remorso ou arrependimento diante suas ações que nos dá a plena certeza dos comportamentos transitórios. Sua essência é boa e estão à espera de alguém que o resgate de maneira adequada. Perceber e ser ativo nessas diferenças e/ou ajuda é de fundamental importância para os envolvidos.

Dessa forma, torna-se possível elaborar métodos escolares e sociais que possam ajudar a recuperar os jovens que se comportam de maneira agressiva, violenta ou em função de circunstâncias desfavoráveis nas quais estejam envolvidas.

2 COMO IDENTIFICAR UMA CRIANÇA QUE SOFRE BULLYING?

Mudanças de comportamento são sinais importantes e podem evidenciar aos pais que os filhos estão sendo vítimas de *bullying*. A criança ou o adolescente pode repetidamente apresentar:

- Não querer mais frequentar as aulas;
- Pedir para mudar de turma;
- Apresentar queda no rendimento escolar;
- Passar a ter déficit de atenção;

- Demonstrar sintomas físicos como; dor de cabeça ou estômago, suor frio, e indicar um elevando índice de angústia a que está sendo submetido.

2.1 O QUE FAZER PARA AJUDAR UMA VÍTIMA DE BULLYING?

O indivíduo que tenha sofrido qualquer tipo de ameaça verbal, física ou psicológica precisa de ajuda e necessita ser protegido. Os adultos devem informar a criança ou adolescente que o ato sofrido por ela será cuidado pela a família, a escola, a comunidade e pelas as autoridades da lei. Muito importante também é deixar claro para a vítima, seja qual for a sua idade, que ela não é culpada pelas as perseguições sofridas, reafirmando que ela tem valores e qualidades onde devem ser respeitados.

Os pais devem sempre se mostrar disponíveis a escutar seus filhos, permitindo-o que seus sentimentos diante as ameaças e agressões sejam expresso. Os responsáveis pelos os menores devem evitar críticas quando eles não souberem lhe dar com a situação, com isso sua presença é de fundamental importância para que a criança saiba “resolver a situação”. De modo que a autora Fante menciona:

“é oportuno que os pais façam uma reflexão profunda sobre as suas próprias condutas em relação ao

filho e sobre o modelo de educação familiar, predominante em casa, que vem sendo aplicada e nem sempre os pais se dão conta que certos comportamentos que os filhos apresentam são aprendidos em casa, como resultado do tipo de interação entre os familiares que são percebidos por eles, muito menos procuram checar e, refletir se que o filho estar realmente aprendendo tem relação como aquilo que “eles pensam” que está sendo ensinado”. (Fante 2005, p. 76).

A partir da citação compreende-se que Cleo Fante afirma que os pais precisam repensar nas suas condutas, logo eles são os primeiros educadores de seus filhos, são referência e por isso precisam construir um ambiente tranquilo, educativo e seguro.

3 A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO

A escola pra a ser considerado um espaço inclusivo, precisa deixar de ser uma instituição burocrática que apenas cumpre as normas estabelecidas pelos os níveis centrais, para tal a mesma deve se transformar num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo os desafios o cotidiano.

O espaço escolar, hoje, tem que ser visto como um ambiente para todos, portanto, o que se deseja na realidade é a construção de uma sociedade inclusiva e compromissada com a minoria (neste grupo

estão os portadores de necessidades educativas especiais). Assim, necessitamos de uma escola que aprenda a refletir, não tendo medo de se arriscar, mostrando muita coragem de criar e questionar o que estar sendo estabelecido, assim indo em busca de inovações necessárias para a inclusão.

Compreende-se que o aluno portador de necessidades educativas especiais deve ser respeitado, suas limitações compreendidas, seus pontos fortes descobertos e valorizados, e para isso acontecer é necessário abandonar os métodos tradicionais e as classificações.

A inclusão escolar é um sistema educativo no qual todas as crianças deveriam estar necessariamente em escolas regulares e em classes comuns, sem segregação. Para esses tipos de realizações são necessários processos dinâmicos e participação de pessoas num contexto de relações e interações com os diversos grupos sociais. Este processo é gradual e dinâmico e pode adotar formas diferentes de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos, assim, passando a ser conceitualizada como um ato de educar e ensinar crianças ditas normais com crianças portadoras de deficiências.

O trabalho desenvolvido para receber o portador de deficiência na escola já é realizado, no entanto, é necessário mais mudanças, adaptações, hábitos, atitudes e uma política de não rejeição destes. Trocas

interativas com a plena aceitação dos portadores de necessidades especiais é fundamental para a valorização da sua auto imagem e auto estima.

A escola é um espaço social privilegiado para o debate, e isto ocorre devido as funções políticas, por conta deste fator a mesma passa a ser inclusiva, isto é, a escola é de todos desenvolvendo funções para todos. De acordo com Demo, 1990:

“a educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes de ensino comum, alunos ditos normais com alunos portadores de deficiência, assim, apresentando necessidades especiais educacionais. A inclusão beneficia a todos uma vez que sadios os sentimentos de respeito a diferença, de cooperação e de solidariedade podem desenvolver”.

4. SOCIEDADE E DEFICIÊNCIA

Em todos os grupos sociais a palavra deficiência adquire um valor cultural. As atitudes desempenham seu papel na determinação dos indivíduos portadores, assim, eles não recebem um valor qualitativo que mereciam. Segundo Rilas (1985):

“no brasil a deficiência nos remete a uma questão social. A incidência de deficiência é a maior em países em desenvolvimento. Os deficientes do terceiro mundo “são pessoas para quem as condições de vida são pobreza, a fome, a miséria a falta de perspectivas”

Já para Moura (1992) num país em que a qualidade mínima de vida é determinada pela a quantidade de dinheiro que se recebe ou se tem no final do mês, é claro que a instalação de uma deficiência terá diferentes preços, de acordo com a classe social a que o indivíduo pertence.

O sentido da deficiência na vida de uma pessoa é produto do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social onde se vive. Sobre o indivíduo considerado deficiente incidirá o estigma da “incapacidade” e “invalidez”.

Para Sá (1992) a aceitação e a integração das pessoas deficientes é ainda objeto de muitos discursos e racionalização. A corrente máxima de que “somos todos iguais” serve mais para obscurecer o preconceito e justificar a exclusão, do que para reconhecer a diferença. Há uma dicotomia e ambiguidade de atitudes e ações na exposição e imposição da deficiência. As intenções parecem claras, mas sóbrios parecem os afetos e desejos que moldam uma imagem social negativa ao redor da pessoa deficiente, criando estereótipos e rotulações.

A situação é dramática e frustrante para uma pessoa envolvida com deficiência física, psicologia, assim, a deficiência social passa a ser sofrida individualmente, devido a este fator o acesso a um processo de reabilitação mais adequado e sofisticado fica cada vez mais dificultado.

O portador de uma deficiência que convive numa classe social mais baixa tem as piores perspectivas, logo as suas possibilidades são mínimas de crescer neste mundo. Já o portador de classes mais privilegiadas tem maiores chances de ser bem sucedidos, logo as possibilidades e acessibilidades são maiores. Segundo Moura (200) “os deficientes das camadas sociais ricas apresentam sentimentos positivos e comportamentos de lua bem acentuados”.

Figueiredo (2002) nos diz “que a educação inclusiva deve ser um espaço para todos os alunos, deve-se inserir na escola todos os excluídos, garantir qualidade na educação, diversidade, evitando as práticas excluínates”

Trabalhar numa educação inclusiva é respeitar os diferentes saberes, compreender que não existe pessoas piores ou melhores, e sim, que existe homens e mulheres vivendo em sociedade que muitas vezes os exclui, esquecendo de valorizar o ser.

CONCLUSÃO

A partir do assunto discorrido entende-se que a educação de qualidade é aquela que promove o meio favorável a todos, garantindo não somente o acesso, mas a permanência de seus alunos na escola. É a diversidade cultural, nacional, física, política, emocional, intelectual, cognitiva e social que sucinta numa reflexão total de quem somos e a relação mais solidária com o nosso próximo. Para isto, será necessário quebrar resistências, romper barreiras físicas e atitudinais, enfrentar conflitos e contradições, rever estratégias de aprendizagem com ênfase na construção coletiva.

Ensinar a criança a aprender é desenvolver o seu potencial a partir de sua realidade pessoal, requer, assim, por parte dos professores maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Ela precisa ter sempre a oportunidade de socializar o seu saber específico junto aos outros profissionais da equipe, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida.

Os métodos oferecidos na escola tem como fundamento a busca de alternativas que minimizam as diferenças entre os alunos sem deficiência com os portadores. Para os alunos com necessidades especiais devem ser oferecidos metodologias, objetivos e

práticas pedagógicas diferenciadas, logo cada uma aprende em um tempo e de um modo.

Pode-se então concluir que a escola como espaço inclusivo deve ter como desafio o sucesso de todos os alunos, sem exceção alguma. A não garantia de acesso e permanência de todos na escola é a forma mais perversa e irreduzível de exclusão social, pois é negado o direito elementar da cidadania. Para um projeto educativo baseado nos princípios da integração/inclusão devemos pensar numa renovação pedagógica que considere as diferenças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Júlio. **Bullying no ambiente escolar**. Plan Brasil-2009. Disponível em [spot:/ www.inforescola.com.br](http://spot:/www.inforescola.com.br). Acesso em 5 de mar. De 2014.

CHARLAN, Lédio. **Bullying: o que você precisa saber**. Rio de Janeiro: ed. Niterói. 2009.

CHALITA, Gabriel. **Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo. Ed: Alevel. 2009.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, ed. Versus. 2005.

FANTE, Cleo, Pedra, José Augusto.

Bullying escolar: perguntas e respostas.

Porto Alegre: ed. Artmed. 2008.

GOLFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. **A**

escola como espaço inclusivo-PMG.p. 16.

__**Como formar professores para uma escola inclusiva-PMG. p. 4 a 9.**

Gool. César. **Desenvolvimento psicológico necessidades educativas especiais e**

aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes médicas. 1995.

MELLO, Giomar. **Na aprendizagem fortalece o aluno.** São Paulo: ed. Abril. 2009.

PIAGET.J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: ed. Abril. 2009.



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

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA.

Maria Cleide Cezário dos Santos¹

Betijane Soares de Barros²

Maria Goretti Fernandes

Bernard Pereira Almeida³

Idabel Nascimento da Silva⁴

Maria Vilma da Silva⁵

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem requer um estudo abrangente face as suas dificuldades e implicações, de modo que este trabalho tem o objetivo de analisar o porquê de na escola pública ainda não ter o psicopedagogo como um profissional permanente para uma efetiva contribuição no processo de ensino do aluno com necessidades especiais de aprendizagem, para isso, será realizada uma pesquisa mista, onde será abordado o aspecto qualitativo e quantitativo desse trabalho, fazendo um levantamento da quantidade de alunos portadores dessas necessidades e qual a importância do psicopedagogo nesse contexto. Essa é uma questão que remete a um trabalho multidisciplinar, entender o papel desse profissional e sua contribuição no diagnóstico e intervenção na realidade desses alunos é de fato relevante, assim como a implantação e manutenção da educação inclusiva como parte integrante desse processo, para que seu trabalho diante das dificuldades apresentadas na escolarização possa ser efetivo, garantindo, ao mesmo tempo, reflexão e mudança de postura diante do entendimento desse espaço de atuação.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem; Psicopedagogo; Inclusão; Intervenção.

¹ E-mail: cleidesantos_prof@hotmail.com

² E-mail: bj-sb@hotmail.com

³ E-mail: bernardadv@hotmail.com

⁴ E-mail: idabelandia2016@gmail.com

⁵ E-mail: vilma.educacao@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esse trabalho surgiu a partir da observação de uma sala de aula especial montada em uma escola estadual na cidade de Cajueiro-Al, onde pude observar desde o ingresso da criança na escola até a sua permanência e saída após o período de aula diário e de como isso se dava, qual a motivação que levava os pais e esses alunos a ingressarem na escola a fim de obter instrução formal, em que condições a escola recebe esses alunos, desde a estrutura física até a humana, visto que uma criança com TDAH tem dificuldade de adequação aos horários, pois, chegam depois das outras salas e saem bem antes e a escola de um modo geral precisa encontrar soluções que venha a adaptá-lo a rotina diária, identificando o tipo de transtorno para que se faça uma aplicação dentro da especificidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva esclarece que:

[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma

articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

Assim, surgiu à necessidade de se analisar o porquê de na escola pública ainda não ter o psicopedagogo como um profissional permanente para uma efetiva contribuição no processo de aprendizagem do aluno portador de necessidades educacionais especiais através de uma educação inclusiva e assim torná-lo como parte integrante desse processo. Por que ainda há salas separadas? Por que as crianças ainda são tratadas como “diferentes” e por isso encontrem-se juntas no mesmo espaço e não interagindo com outras crianças? É preciso fazer com que as crianças se apropriem do saber, se sintam inseridas na sociedade como ser atuante, capaz de aprender, trabalhar e ser feliz, quebrando assim preconceitos, estereótipos e qualquer tipo de discriminação, sentindo-se como parte integrante da sociedade. As dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização, referentes à captação ou assimilação dos conteúdos propostos. Elas também podem ser definidas como “um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas, na aquisição e utilização da

compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático”. (MACHADO; CAPELLINI, 2012).

Nesse contexto as dificuldades geradas, muitas vezes pela desinformação e despreparo da maioria das pessoas envolvidas com o ensino público (servidores, professores e estudantes), é um obstáculo na inserção dos alunos com dificuldade de aprendizagem, visto que o ambiente educacional se torna desfavorável ao aprendizado e à socialização. Pois, de acordo com Weiss e Cruz (2009, p. 68); “O ambiente escolar, por sua vez, é tradicionalmente caracterizado por excluir os diferentes, aqueles que não se encaixam nos padrões rígidos do aluno ideal para quem são feitos os programas e planos de ensino”. Consequentemente é de se pressupor que os alunos que tenham distúrbios funcionais de aprendizagem estejam radicalmente excluídos, o que se leva a repensar a prática do profissional e o que se quer alcançar com a educação inclusiva

1. UM OLHAR ALÉM DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

É desafiante estudar as dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais, pois cada pesquisa que se faz a cerca desse tema nos remete a conceitos diferentes, uma vez que o mesmo vem assumindo uma

importância muito grande com os novos estudos e pesquisas, além de que se faz necessários entender como esse tema vem influenciando a vida dos alunos, pois, muitas vezes os portadores do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são confundidos como rebeldes, desinteressados, retardados e etc.. Qualquer uma dessas situações caracteriza o portador desse transtorno, tendo em vista que as mesmas contribuirão para a defasagem no aprendizado, pois, a criança com TDAH, sempre terá dificuldades de adequação a rotina da escola e impossibilidade de concentração. Assim, se faz necessário que o educador busque sugestões simples que possam contribuir para a identificação do transtorno e uma aplicação correta do conhecimento a fim de suprir as falhas na aprendizagem.

As necessidades educacionais especiais são condições definitivas ou transitórias e necessita de vários recursos e estratégias por parte da instituição e sabemos que a escola pública ainda mantém uma deficiência muito grande nesse sentido, a municipal não possui habilidade nenhuma, nem material, nem pessoal e a estadual possui uma sala específica, professores “treinados”, porém, emperra nos mais diversos aspectos. De acordo com Glat e Blanco (2009, p.25) “são demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência,

precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais”.

É importante salientar que o fato de existir a deficiência não implica em dificuldades de aprendizagem, nem alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem são necessariamente pessoas com deficiência. Entretanto, ambos os grupos têm necessidades educacionais especiais, exigindo recursos diferenciados para a sua educação escolar. Nesse sentido, compreende-se que:

“A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada em fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais se encontram em nossas mentes e em nossos corações”. (MITTLER, 2003. p.21). O ingresso na educação tornou-se mais acessível, todavia, a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais tem sido uma batalha constante. Assim, é fundamental pensar e refletir que nem sempre as dificuldades ocorrem por causa do ensino, mas por problemas com a socialização e com a aceitação de que somos diferentes, e que nem todos aprendem com as mesmas estratégias ou recursos didáticos.

Do mesmo modo, há que se reconhecer que sem recursos específicos, o aprendizado para estes alunos fica muito difícil. É preciso efetivar esses recursos, a educação inclusiva, a preparação do

profissional, a presença do psicopedagogo na instituição de ensino para que se promova um ambiente favorável aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nos últimos anos, o movimento da educação inclusiva, que tem provocado grandes transformações no sistema educacional brasileiro, também alcançou o ensino superior. Considerando que a universidade é responsável pela promoção da cidadania, deve oportunizar a educação para todos (CASTANHO; FREITAS, 2005).

Alguns autores, de acordo com seus estudos vai numerando e definindo as causas das dificuldades de aprendizagem, bem como alguns modelos:

2.2.MODELO COGNITIVO

A dificuldade de aprendizagem pode ser geral, quando a criança apresenta uma lentidão além do normal na realização de uma série de tarefas, ou específica, quando a criança apresenta uma dificuldade em uma área específica.

A identificação da dificuldade de aprendizagem se dá por meio de uma avaliação, na qual “é necessária a compreensão do que determinada tarefa propõe para o sistema cognitivo e a capacidade deste para lidar com elas”. (DOCKRELL; MCSHANE, 2000, p.12)

O modelo de análise das dificuldades de aprendizagem para os autores Dockrell; McShane (2000) contém três partes, que analisadas em conjunto contribuem para a compreensão e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

A primeira delas se refere a tarefa, onde é possível através de uma análise verificar as habilidades implícitas necessárias para a realização com sucesso desta. A análise deve decompor uma tarefa extensa em tarefas menores. A identificação de subtarefas permite saber até que ponto uma criança com dificuldade de aprendizagem pode realizar cada subtarefa e com isso tentar identificar precisamente a possível natureza exata da dificuldade de aprendizagem.

A segunda parte se refere a criança, que é a pessoa que está com a dificuldade de realização da tarefa. A avaliação deve envolver métodos de avaliação das habilidades cognitivas atuais da criança junto com qualquer outro aspecto psicológico.

O ambiente se refere a terceira parte dessa análise, pois é o contexto externo no qual a dificuldade se manifesta, sendo que alguns aspectos do meio podem ser fatores agravantes na dificuldade de aprendizagem.

Várias são as causas das dificuldades de aprendizagem, uma delas é quando a criança apresenta uma

“dificuldade cognitiva específica que faz com que seu aprendizado se torne mais difícil que o normal”. (DOCKRELL; MCSHANE, 2000, p.17)

Uma outra causa, é a que resulta de problemas educacionais ou do ambiente por não envolverem as habilidades cognitivas das crianças, sendo a de maior ocorrência.

Rutter (1975) apud Dockrell; McShane (2000) coloca que “há uma gama de variáveis associadas ao ambiente familiar que contribuem para as dificuldades de aprendizagem”. Os fatores podem estar ou não interligados, e independente da causa, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam defasagem no processo em relação aos seus colegas.

2.3. MODELO NEUROLÓGICO:

Segundo Gadde; Edgeel (1994) apud Guerra (2004) a grande maioria das crianças com dificuldade de aprendizagem não tem lesão cerebral, apresentam dificuldades que demonstram que em alguma área ou áreas do cérebro apresenta algum distúrbio de funcionamento, devido a razões químicas, estruturais ou ainda alguma razão desconhecida, na qual o processo neural não se realiza facilmente.

Para que a aprendizagem ocorra é necessário bases neurológicas íntegras. Essa integridade encontra-se sempre

ameaçada, pois cada movimento maturativo está sujeito a desafios à construção normal. “O equilíbrio morfológico e funcional que ocorre quando há vida e morte neuronal no processo de maturação pode ser ameaçado por alterações no código genético ou por influências do meio ambiente, família, escola e sociedade”. (FUNAYAMA; PENNA, 2000, p.13)

Conforme Funayama; Penna (2000) “a avaliação do que está interferindo no processo de aprendizagem deve envolver a análise dos fatores internos e externos, como e quando se instalaram, como evoluíram e como o sistema nervoso se organizou”.

Ainda de acordo com estes autores, a abordagem neurológica da criança com dificuldade de aprendizagem compreende a avaliação de aspectos de saúde gerais e neurológicos que possam estar influenciando a aprendizagem. Para isso, utiliza-se de recursos como anamnese, exame físico geral, exame neurológico clássico, exame neurológico evolutivo, exame das funções corticais superiores e exames complementares (como por exemplo, hemograma, função tireoidiana, entre outros).

2.4.MODELO PSICANALÍTICO

De acordo com Fernández (1991) apud Nutti (2009) “a dificuldade para

aprender é resultado da anulação das capacidades e do bloqueamento das possibilidades de aprender do indivíduo”.

Para a autora, “a origem da dificuldade relaciona-se a estrutura individual da criança e a estrutura”. As causas estariam relacionadas a: fatores externos, a estrutura familiar e individual, que originaria o problema de aprendizagem reativo, no qual o aprender é afetado, mas não há o aprisionamento da inteligência; fatores interno à estrutura familiar e individual, nos quais o problema é considerado como sintoma e inibição, há o desejo inconsciente de não conhecer; modos de pensamentos resultantes de uma estrutura psicótica; e decorrentes de deficiência orgânica., sendo estes dois últimos de um número pequeno de ocorrências.

Para Pain (1985) “o problema de aprendizagem pode ser considerado como um sintoma, onde o não-aprender não se configura como um quadro permanente porque é integrante de um conjunto de comportamentos peculiares, no qual se destaca como sinal de descompensação”.

Assim, assinala a autora:

A hipótese fundamental para avaliar o sintoma que nos ocupa é não considerá-lo como significativo de um significado monolítico e substancial, mas pelo contrário, entendê-lo como um estado

particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar esse tipo de comportamento que merecia um nome positivo, mas que caracterizamos como não-aprendizagem (PAIN, 1985, p, 28).

A aprendizagem para a autora não é o contrário de aprender, uma vez que, como sintoma está cumprindo uma função positiva integrativa. Para o diagnóstico de um problema de aprendizagem é necessário levar em consideração os fatores orgânicos, específicos, psicógenos e ambientais. (PAIN, 1985, p. 28). Os fatores orgânicos compreendem a análise da saúde do indivíduo, através de investigação neurológica, glandular e nutricional. Os fatores ambientais dizem respeito ao ambiente material do sujeito, as reais possibilidades que o meio lhe oferece, a qualidade, quantidade, intensidade e oferta de estímulos.

Os estudos relacionados à inclusão em todos os níveis de ensino e, mais recentemente, para os profissionais que atuam nas escolas de nível fundamental e médio, podemos enriquecer conhecimentos, reforçar o ânimo de luta por direitos e principalmente, mostrar a comunidade acadêmica a realidade, que envolve a inclusão e a relevância da socialização, para a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino, não

qualquer ensino, mas um ensino humanizado e verdadeiro.

Considerando o processo de inclusão;

[...] de acordo com a nova visão de sociedade, de educação e de cidadania em relação à diversidade humana e as diferenças individuais – todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma possui para construir o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e usufruir direitos e ser feliz. (ANDRADE, PACHECO; FARIAS, 2006, p. 4).

Neste sentido, Ferreira (2007) complementa que “falar em diversidade é falar de oportunidade, flexibilidade, adaptações e respeito às limitações, dificuldades e necessidades especiais do outro.” Então, percebe-se que a acessibilidade transcende a supressão de barreiras, pois não significa apenas possibilitar que pessoas com deficiências se insiram num sistema de ensino, pois;

[...] incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais – aquelas referentes ao “olhar” das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será

compartilhado por pessoas muito diferentes entre si. (CARVALHO, 1999 apud FERREIRA, 2007, p.44)

2.5. CONHECENDO A ESCOLA

A pesquisa será realizada na Escola Estadual Inaura Casado Costa, sediada à Avenida 22 de Maio, S/N, Centro-município de Cajueiro-Al – é uma instituição própria de Educação Escolar, pertencente à Rede de Ensino Oficial do Estado, mantida pelo Governo do Estado de Alagoas e subordinada técnica e administrativa à Secretaria Executiva de Educação – SEE, sob a jurisdição da Coordenadoria Regional de Ensino – CRE, 4ª, com sede no município de Viçosa.

A referida escola tem como gestora Lucimairy Silva Lemos (diretora geral) e José Ivan dos santos (diretor adjunto), como coordenadora pedagógica atua Rosimeire de melo Silva Paulino.

A atual escola surgiu em 1940 como “Escola Reunida”, não tendo diretor e não sendo considerada grupo, estando localizada onde hoje é o Clube Líteo Cajueirense.

Por volta de 1950, passou a ser considerada grupo com o nome de Escola de 1º Grau Presidente Roosevelt, em homenagem ao Presidente dos Estados Unidos de mesmo nome o qual enviara verbas para o Brasil, país aliado àquela

nação durante a II Guerra Mundial. Quando o prefeito de Cajueiro, Antônio Palmery Soriano Melo, tomou posse do cargo, pretendeu mudar o nome para Escola 22 de Maio, em alusão à data de emancipação política da cidade, o qual não foi aceito pela Secretaria de Estado da Educação que ratificou a permanência do nome já citado na primeira linha desse mesmo parágrafo.

Mais recentemente, no ano de 2000, com a implantação do ensino médio, a escola passou a ter a denominação de Escola Estadual Presidente Roosevelt.

Em 13 de dezembro de 2005, regido pela Lei número 6.642, recebeu o nome de Escola Estadual Inaura Casado Costa, em homenagem a uma grande professora desta rede de ensino, ofertando atualmente o ensino fundamental de 6º ao 9º ano, educação especial e ensino médio de acordo com a Legislação vigente, criada pelo Decreto nº 00-773-758-0001-62.

Com adequadas instalações físicas, em virtude da reforma e ampliação realizadas no ano de 2002, a escola conta com 09 salas de aula para o ensino regular, 02 para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, 01 biblioteca, 01 sala de vídeo, 01 sala destinada a secretaria, 01 sala de professores, 01 sala destinada a coordenação/orientação, 01 diretoria, 01 cozinha com despensa, 01 almoxarifado, 13 banheiros (sendo 05 masculinos, 05 femininos, 02 para professores e 01 com

acessibilidade para alunos especiais), 01 depósito de material de limpeza, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de química, física e biologia e 01 amplo pátio para recreação e eventos, permitindo assim o funcionamento dos três turnos assim distribuídos: turno matutino ensino fundamental e educação especial; turno vespertino e noturno ensino fundamental e médio.

Os professores têm à disposição como equipamentos didáticos e pedagógicos 1 data-show, 1 retroprojetor, televisão, DVD e notebook, assim como, os recursos didáticos (mapas de geografia e de ciências/biologia, microscópio, materiais de laboratório, ábacos, jogos educativos, livros, didáticos, dicionários, e revistas, tais como Ciência Hoje, entre outras).

Os alunos são de origem cajueirense sendo que, uma parte deles mora na zona rural e outra na zona urbana da cidade, onde muitos realizam trabalhos no campo. Compondo uma faixa etária que varia entre 10 e 52 anos. A situação econômica não é diferente da população do país, pois sobrevivem com renda de aproximadamente um salário mínimo por família e são trazidos da zona rural, por ônibus escolares fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, e outros de bairros adjacentes.

No ano de 2014 a escola recebeu em suas dependências 1077 alunos distribuídos

nos três turnos que funcionam de segunda a sexta.

Tendo em vista os casos de TDAH, bem como o uso que se faz do material específico e a atuação do profissional nessa área tão rica e abrangente, será realizada uma pesquisa mista, onde será abordado o aspecto qualitativo e quantitativo, fazendo um levantamento da quantidade de alunos que possuem déficit de aprendizagem e qual a função e atuação da escola nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas de aprendizagem constituem uma situação real dentro das Instituições escolares, portanto faz-se necessário que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam leitores e pesquisadores de problemas de aprendizagem para que possa possibilitá-los a entender melhor como se dá a influência de fatores intra e extra escolares e como podem ser trabalhados de forma a minimizar problemas de aprendizagens no dia a dia da escola. Muitos alunos têm apresentado dificuldades de aprendizagens já nas primeiras fases escolares e o acompanha por um longo período de sua vida, ocasionando sérias dificuldades para desenvolver aprendizagens. Ainda são poucas as pesquisas sobre a importância da psicopedagogia como metodologia primordial para o desenvolvimento do

trabalho das escolas, no combate aos problemas de aprendizagem dos alunos. Mas quando educadores escolares fazem reflexão sobre sua prática de ensino, é possível analisar o porquê do aluno não conseguir aprender e conseguem detectar fatores que estão interferindo negativamente no processo de aprendizagem e que provocam o insucesso do aluno, da escola e da família do aluno. Para tanto, a escola precisa, recorrer aos psicopedagogos para juntos estruturarem ações, estratégias e intervenções psicopedagógicas que contribuam como solução para diminuir os problemas de aprendizagem, pois o aluno é sujeito de transformação e de aquisição de aprendizagens, dentro desse contexto, é preciso reflexão até que ponto há um envolvimento tanto das autoridades governamentais, quanto da escola como um todo e da família, pois, sabe-se das dificuldades enfrentadas pelos psicopedagogos na construção de uma identidade própria, uma vez que, esses profissionais ainda são raros dentro das instituições públicas de ensino, logo, não contribuem em uma ação efetiva por não se fazerem presentes constantemente em um trabalho de prevenção e não apenas de remediação. É um trabalho longo e lento, o que se faz necessário bastante estudo a cerca do papel do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S. A; PACHECO, M. L; FARIAS, S. S. P. **Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na Educação Superior**. Revista Digital de Pesquisa Conquer da Faculdade São Francisco de Barreiras, v.1, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S.N. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Revista da Educação Especial, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01.htm>> Acesso em: 18de jan. 2015.

DOCKRELL, J; MCSHANE, J. **Compreensão das dificuldades de aprendizagem: um enfoque cognitivo de referência**. In:_____. **Crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap.1, p.11-32.

FERREIRA, S. L. **Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades**

educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.13, n.1, p.43-60, jan./abr. 2007.

FUNAYAMA, C. A. R.; PENNA, M. A. **Avaliação neurológica da criança com problema de aprendizagem. In: _____.** Problemas de aprendizagem. Enfoque Multidisciplinar. Cidade: Alínea, 2000. cap. 1, p. 13-31.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, R. Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar. 2ªEd. Botafogo: 7letras, pág. 15-35, 2009.

GUERRA, L.B. **O sistema nervoso e as dificuldades de aprendizagem.** In: _____. **A criança com dificuldade de aprendizagem.** Cidade: Eneleiros, 2004. cap. 3, p. 17-42.

MITTL NUTTI, J. **Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=339>>. Acesso em 11 jan. 2015.

PAIN, S. **O problema da aprendizagem.** In: _____. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Trad.



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

AUTISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR, UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO

Fernanda Patrícia Melo de Messias

Anderson de Alencar Menezes

Izeni Teixeira Pimentel²²

Angela Maria de Lima

Idabel Nascimento da Silva²³

Maria Vilma da Silva²⁴

RESUMO

O autismo é um transtorno que causa problemas do desenvolvimento com prejuízo acentuado na socialização, linguagem e comportamento. Dentre estes aspectos o seguinte artigo tem como objetivo apresentar uma visão geral sobre a concepção do autismo e a inclusão escolar, os principais sintomas e seu desenvolvimento de aprendizagem, assim como apresentar caminhos para que os portadores desse transtorno tenham a oportunidade de conviver com outras pessoas em escolas do ensino regular, e assim possam desenvolver suas habilidades interagindo com todos, buscando envolver os professores no trabalho de inclusão, sabendo ser possível, legalmente, integrar a proposta pedagógica da escola com as necessidades educacionais especiais, tendo como ponto de partida a crença no potencial das crianças autistas, sem privá-las do convívio social.

Palavras Chave: Autismo; inclusão escolar; aprendizagem.

²² E-mail: izenimaecoruja2015@gmail.com

²³ E-mail: idabelandia2016@gmail.com

²⁴ E-mail: vilma.educacao@gmail.com

INTRODUÇÃO

O autismo é considerado um distúrbio do desenvolvimento e faz parte de um grupo de condições denominadas transtornos globais do desenvolvimento. Pessoas com esse distúrbio possuem dificuldades qualitativas na comunicação, interação social e conseqüentemente problemas comportamentais. É decepcionante estarmos em pleno século XXI, ainda tendo que discutir sobre a inclusão de alunos com deficiência, pois a inclusão escolar já deveria ter sido instituída de forma radical, sendo cobrada das instituições suas adequações e o acolhimento aos alunos, pois uma educação de qualidade tem por fim envolver toda comunidade escolar, buscando meios para inserção de todos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, entre outros. O professor tem um papel de extrema importância nesse contexto, pois ele vai auxiliar a criança em seu desenvolvimento e descobertas, como também na compreensão do contexto na qual esta criança autista se encontra inserida.

A inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares, sobretudo da rede pública tem sido motivo de discussão ao longo de vários anos, a qual se confunde com a própria história da Educação Especial no Brasil. A educação especificamente voltava para as pessoas com deficiências educativas especiais, e foi iniciada institucionalmente a partir da década de 70, com a criação da CENESP e a implantação de setores da Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação. A partir desse momento, as necessidades do aluno especial passaram a ter lugar efetivo dentro das discussões da Educação em geral. (Ferreira e Nunes, 1997).

Alunos com autismo podiam ser encontrados inicialmente inclusos na nomenclatura utilizada para fazer referência às pessoas com deficiência. Estes foram chamados “alunos especiais” conforme a Lei de Diretrizes e Bases 5.692 (1971) “Art.9º - Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Quanto aos portadores de transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento das relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa

definição alunos com autismo clássico, síndrome de asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. Auxiliando esse quadro, a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, em art. 4º, S 2º, p. 02; demarca o público-alvo do Atendimento Especializado.

Ponderar crianças com autismo elegíveis para a escola é avaliar que são capazes de aprender, desenvolver-se e relacionar-se com os demais, enfim, viver o dia a dia na escola (SUPLINO, 2005, p. 16). O desafio está para além de mantê-las nas salas de aula, ele reside em mantê-las com qualidade de trabalho realizado.

O processo de inclusão das chamadas crianças com necessidades especiais de condutas típicas (Multieducação 1996), nas classes especiais das escolas regulares, fez surgir uma série de questões.

Tais questões são relativas às dificuldades encontradas pelos professores em lidar com a frequente manifestação dos diversos tipos de comportamentos as condutas auto-estimulatórias e auto-agressivas, que são conforme os depoimentos dos professores, as que despertam maiores preocupações. Frequentemente, os professores veem diante de situações com as quais não conseguem lidar. É comum observar um

professor, mesmo aquele que já possui alguma informação sobre o assunto, sem saber como proceder quando um aluno insiste em bater com a cabeça contra a parede negando-se a realizar qualquer tarefa ou em outras situações. (Multieducação, 1996).

A conduta externada por estas crianças merece destaque no que diz respeito à sua inserção em sala de aula, uma vez que “as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas e bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando por vezes, temor e desconfiança” (Omote, 1996 p.65). Crianças que mordem a si mesmas, batem com a cabeça contra o chão, comem massa de modelar, papel, lápis, plásticos e outros, têm sido motivo de preocupações para as pessoas com as quais convivem, sejam familiares ou professores.

Habituar-se com tais diferenças e descobrir caminhos para realizar um trabalho autêntico e eficaz compõe o objetivo a ser alcançado por famílias e comunidades escolares.

A pesquisa bibliográfica (GAUDERER, 1993, ASSUMPCÃO JR, 2002; CAMPOS, 2002; FACION; 2002; SALLE, ONÓFRIO, ZUCHI, 2002, entre outros) indica que o termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner, ao observar crianças internadas numa instituição, percebeu que o comportamento

de um grupo delas se diferenciava de forma significativa dos demais, visto que tais crianças estavam sempre distanciadas das outras e pareciam manter uma relação não funcional com os objetos, inclusive brinquedos.

Em 1949, Kanner passou a classificar essa condição como uma síndrome e referir-se à mesma como Autismo Infantil Precoce (OLLER, 2010). Este quadro apresentaria como principais características a dificuldade de contato com pessoas, desejo obsessivo de manter as situações sem alterações, ligação especial com objetos, fisionomia inteligente, alterações na linguagem (de mutismo a fala sem função) que tem como consequência dificuldades no contato e na comunicação interpessoal (SHWARTZIMAN E ASSUNPÇÃO, 1995).

É importante ressaltar que estes distúrbios estão frequentemente associados as várias outras condições. Os atrasos do desenvolvimento são comuns nas áreas de habilidades intelectuais, e na maioria dos casos há uma associação à deficiência mental. A área da linguagem está comprometida no que se refere ao significado, além do seu uso com fim comunicativo. Movimentos, formas de alimentar-se e o sono também sofrem alterações. Quanto à prevalência, o autismo é mais comum em meninos do que em meninas. A relação é da ordem de 4 para 1

ou 5 para 1. (SHWARTZIMAN E ASSUNPÇÃO, 1995).

2 AUTISMO

Utilizando o termo difundido por Bleuler, Kanner separou o termo autismo para designar este transtorno do desenvolvimento global do qual hoje ouvimos falar. O termo “autismo” foi utilizado por Kanner (1943, p. 29 apud TUCHMAN, 2009) e Asperger (1991, p. 29 apud TUCHMAN, 2009), em 1943 - 1944, de modo independente e quase simultâneo, para descrever crianças com incapacidades no desenvolvimento e com uma singularidade caracterizada por profundo déficit de relacionamento interpessoal, sem, contudo, esgotar os estudos de suas muitas manifestações comportamentais. Todavia, ficou provado que esses pacientes apresentavam, apenas, uma das manifestações do autismo, que os sintomas são distintos em cada paciente e que podem apresentar intensidades maiores e menores, onde o paciente pode apresentar sinais de deficiência mental ou pode viver aparentemente uma vida próxima do normal.

2.1 PRINCIPAIS SINTOMAS DO AUTISMO

Os primeiros sinais de autismo podem ser observados em bebês que apresentam os seguintes sinais:

Até 9 meses: Não se aconchegam ao colo da mãe ou do pai e não olha nos olhos, não sorri, não emite sons que possam chamar a atenção dos adultos;

Com 1 ano: Não olham quando são chamados pelo nome;

Após os 2 anos: Não usam mais de 2 palavras que não sejam repetições.

O autista tem como característica uma aparência normal, porém seus perfis de desenvolvimento podem variar.

São esses alguns sintomas do autismo: Comprometimento das habilidades físicas, linguísticas e sociais, reagindo de forma diferente as sensações; a linguagem pode aparecer atrasada ou não se desenvolver; brinquedos podem ser usados de formas diferentes em suas funções; pouca compreensão de ideias, irritabilidade; podem ter medo em coisas simples ou simplesmente não temer nada; alguns autistas podem apresentar agressividade, assim como se auto-agredir.

2.2 Diagnóstico

Os pais e ou cuidadores são os primeiros a perceber algo diferente nas crianças com autismo. O bebê pode se apresentar indiferente quando estimulado por brinquedos ou pessoas, tendo sua atenção voltada para determinados itens durante muito tempo. Já outras crianças se desenvolvem normalmente até um

determinado período de vida, meses, quando repentinamente se isola. Tais comportamentos, nem sempre são vistos como “anormalidade”, acreditando ser traço de personalidade, tendo como consequência o atraso no diagnóstico e no tratamento.

É importante, quando percebido algo diferente no comportamento de uma criança levá-la a um especialista para um diagnóstico clínico, através de entrevista com os pais ou responsáveis e observação direta do comportamento. Ainda não há exames específicos para o autismo, porém alguns testes como: o do pezinho, rubéola, toxoplasmose, audiometria e testes neuropsicológicos são importantes para investigar possíveis causas, assim como algumas doenças associadas. É possível se fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade.

Dentre vários critérios de diagnóstico, três não podem faltar: poucas ou limitadas manifestações sociais, habilidades de comunicação não desenvolvidas, comportamentos, interesses e atividades repetitivos. Esses sintomas devem aparecer antes dos três anos de idade.

2.3 Incidência

Incidência do autismo varia de acordo com o critério utilizado por cada autor. Bryson e Col., em seu estudo conduzido no Canadá em 1988, chegaram a uma

estimativa de 1:1000, isto é, em cada mil crianças nascidas uma teria autismo. Segundo a mesma fonte, o autismo seria duas vezes e meia mais frequentes em pessoas do sexo masculino do que em pessoas do sexo feminino.

Segundo informações da ASA – *Autism Society of América*, a incidência seria de 1:500, ou 2 casos a cada 1000 nascimentos. De acordo com o órgão norte-americano Center of Disease Control and Prevention (CDC), o autismo afetaria de 2 até 6 pessoas em cada 1000, isto é, poderia afetar até 1 pessoa em cada 166. O autismo seria quatro vezes mais presente em pessoas do sexo masculino.

O autismo incide igualmente em famílias de diferentes raças, credos ou classes sociais.

2.4 Causas

A medicina aponta como causas do autismo um conjunto razoavelmente bem demarcado de possibilidades. São elas:

- Fenilcetonúria não tratada;
- Viroses durante a gestação, principalmente durante os três primeiros meses;
- Toxoplasmose;
- Rubéola;
- Anoxia e traumatismos no parto;
- Patrimônio genético

Certamente, para a maioria das crianças autistas sem uma disfunção correlata, as causas ligadas a fatores genéticos são as mais prováveis.

Há duas teorias psicológicas acerca do surgimento. A primeira sugere que o problema original está na incapacidade do autista perceber que há diferenças entre seu estado mental e o estado dos outros. A outra hipótese diz respeito à função executiva do indivíduo, que geraria dificuldades de planejamento e organização.

2.5 Tratamento

O ideal para o tratamento do autismo é o auxílio de uma equipe multidisciplinar, consistindo em profissionais da área da psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia, terapeuta ocupacional, fisioterapia, educador físico, assim como orientação familiar.

O uso de medicamentos ocorre através de orientação médica, caso haja alguma comorbidade neurológica e/ou problemas psicológicos que afetem o cotidiano, porém não existe medicação específica para portadores da síndrome.

Existem ainda alguns métodos de intervenção que foram desenvolvidos para pessoas com autismo e que possuem comprovação científica, são eles:

TEACH (Treatment and education of Autistic and Related Communication

Handcapped Children) consiste em um programa estruturado que combina diferentes materiais visuais para organizar o ambiente físico através de rotinas e sistemas de trabalho, esse método visa a independência e o aprendizado.

PECS (Picture Exchange Communication System) é um método que utiliza figuras e adesivos para facilitar a comunicação e compreensão, estabelecendo uma associação entre atividade e símbolo.

ABA (Applied Behavior Analysis) análise comportamental aplicada que se embasa na aplicação dos princípios fundamentais da teoria do aprendizado baseado no condicionamento operante e reforçadores para incrementar comportamentos socialmente significativos, reduzir comportamentos indesejáveis e desenvolver habilidades.

3. A educação Inclusiva

Atualmente, por conta de novos valores adquiridos por nossa sociedade, a educação inclusiva vem sendo fonte de debate, onde sua importância está sendo colocada em alta. A criação de políticas públicas que promovem a inclusão de crianças portadoras de deficiências em escolas de ensino regular, especialmente as autistas, vem ganhando espaço, mesmo que de forma gradual. A escola que antes se mostrava avessa às mudanças, no

acolhimento destas crianças, rejeitando-as, hoje são desafiadas a incluir, se adequar e receber estas crianças.

Segundo a filósofa Hannah Arendt, “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele. É, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”. Sendo assim a educação inclusiva é uma filosofia e não um programa, o qual busca que todas as crianças sejam incluídas nesse contexto, visto que as diferenças humaniza. A própria Declaração dos Direitos Humanos preconiza a aceitação das diferenças quando em seu texto faz a seguinte citação: Artigo 1 - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Apesar de a lei ser clara, (LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.) sobre o recebimento de alunos, algumas instituições de ensino se apresentam resistentes a aceitação de

crianças com esse transtorno, observamos um menor apoio por parte das escolas particulares, pois gera custos estruturais e de pessoal, já as públicas se encontram mais abertas a inclusão. Os avanços legais estão sendo alcançados, falta apropriação de fato desses direitos por parte dos cidadãos e do dever das escolas em acolhê-los.

A essência da inclusão está em inserir todos, independente de sua condição. A escola deve proporcionar a todos que estão inseridos nesse contexto condições de igualdade, segundo suas capacidades, sem que haja diferenciação. Infelizmente o que se observa em algumas instituições educacionais é a separação dos alunos de acordo com sua capacidade, segregando, perdendo completamente o sentido real de incluir.

Inclusão requer preparo e participação de toda Instituição, seja do porteiro ao diretor, requer recursos e uma equipe que possa atender o aluno em suas necessidades de desenvolvimento (fonoaudióloga, psicólogo, psicopedagogo, nutricionista, terapia ocupacional, fisioterapeuta entre outros). A inclusão do aluno com autismo deve ser sempre discutida, observada suas particularidades, buscando instrumentos que deverão ser utilizados no sentido de prover o desenvolvimento de suas habilidades, ou seja, é fundamental que os profissionais da área sejam sempre preparados, tornando-se

capaz de avaliar e preparar roteiros que atendam esses alunos, já que suas habilidades são diferentes, o trabalho deve ser desenvolvido de acordo com as potencialidades de cada um.

4 O Autista no Contexto Escolar

Não é fácil falar sobre a inclusão de uma criança autista no contexto de uma escola de ensino regular, tal fato vem acompanhado de discursões e polêmicas, pois sabemos da complexidade que envolve a inserção destas crianças no ambiente escolar, no entanto, as crianças autistas apresentam graus diferentes, podendo apresentar agressividade, ou não; tal fato é desafiador para o professor, o mesmo, por vezes teme este contato, e rejeita o aluno, para que isso não ocorra deve-se ter uma equipe pedagógica preparada para apoiá-lo e dar suporte e a partir daí se ter início ao processo de inclusão. Sobre isso, Felício (2007, p.25),

“É importante salientar que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvida, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida.”

Dessa forma é possível citar alguns fatores que atrapalham o desenvolvimento da criança autista no espaço escolar, dentre

eles os principais são: a falta de profissionais preparados para o diagnóstico, atividades específicas que colaborem com o desenvolvimento da criança e profissionais da educação especializados na área da inclusão. Orientar os professores é de fundamental importância quando falamos de autismo; a falta de conhecimento sobre o tema permite consequências no desenvolvimento do aluno, pois este é visto a partir de suas limitações e não na superação delas, disseminando a crença de que não podem permanecer em escolas do ensino comum. Sobre educar de forma inclusiva para as diversidades, Melo, Lira e Facion (2008, p.65) diz,

“[...] impõe a construção de um projeto que não se dará ao acaso nem de uma hora para outra e que não é uma tarefa individual. Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discursões e embates entre diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo) em que seja possível refletir sobre que escola queremos construir e que indivíduos pretendemos formar.”

Sendo assim é possível afirmar que para acontecer a inclusão de fato, os sistemas de ensino tem por obrigação criar escolas e capacitar professores e funcionários, para que estes observem e entendam as individualidades de cada criança, aprendendo a conviver com as

mesmas, assim respeitando-as e oferecendo uma qualidade de ensino igual para todos, para que tenham as mesmas condições de desenvolvimento.

Esse processo de inclusão não favorece apenas a criança autista, as demais crianças são favorecidas ao entender e conviver com as diferenças e isso é um aspecto transformador para nossa sociedade. Porém, apesar de todas as transformações positivas decorrentes dessas mudanças, a inclusão de crianças ainda está ligada aquelas que não demandam reestruturação da estrutura da escola, seja ela física e ou pedagógica, dessa forma observamos que crianças com problemas cognitivos mais severos, como alguns autistas, por exemplo, não são considerados em suas habilidades.

A escola e os pais possuem um papel de extrema importância no desenvolvimento da criança autista. Os pais devem oferecer o amor e o cuidado e a escola tem por obrigação integrar esse aluno com as demais crianças, usando para isso estratégias de aproximação, criando um ambiente que venha auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades. Silva (2009) aponta a necessidade de orientação de professores, pois é a falta de conhecimento e respeito dos transtornos autísticos que impedem de identificar corretamente as necessidades de alunos com autismo. É necessário dispensar

algumas horas para que as crianças possam se sentir queridas e mostrar o que aprenderam. Infelizmente, o atendimento aos alunos com necessidades especiais fica prejudicado em muitas escolas regulares, pela falta de equipamentos e materiais adequados às suas especialidades e insuficiente formação e apoio aos professores que lidam com a diferença existente em suas salas de aula.

Sabendo que o autista tem o desenvolvimento mais lento em relação as demais crianças, o profissional da educação deverá se adequar a esse aluno, buscando formas de atuar junto a ele. Porém, alguns professores não se mostram tocados por essas propostas, possuem ideias distorcidas sobre o autismo e temem atitudes agressivas dessas crianças, lembrando que a agressividade não é comum a todos que se encontram nessa condição. Nos casos em que crianças com um grau severo de autismo, a qual impede o desenvolvimento da aula em escolas comuns, causando sérios problemas ao professor, estas sim deverão ser encaminhadas para um atendimento especializado, pois o ganho para o seu desenvolvimento será bem maior, sem prejuízo as demais crianças.

Ensinar é o principal objetivo do profissional que trabalha com crianças autistas, este deve focar suas atenções em orientá-los em situações funcionais, lembrando que a persistência é essencial

nesse processo. É necessário estar atento às necessidades da criança autista e quando a mesma o solicitar está pronto para iniciar um diálogo, contribuindo na sua interação junto a escola.

O projeto pedagógico da escola deve contemplar a inclusão no seu sentido real, ou seja, incluir. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, no artigo 59, garante o atendimento dos alunos em suas necessidades especiais, sendo dever da instituição ofertar currículo adequado, suprimindo a necessidade do aluno. O Tratado da Guatemala, 1991 e a Declaração de Salamanca, 1994, fala que as pessoas com deficiências, sejam elas, sensoriais, cognitivas ou mentais possuem o direito de serem incluídas em escolas do ensino regular, e esta por sua vez deverá adaptar-se as necessidades do aluno.

No Brasil, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, resolve que alunos com qualquer deficiência tem direito a ser atendido em escola regular. A partir desses dados é possível concluir que as Leis de proteção aos indivíduos portadores de deficiência existem, o que falta são ações por parte das instituições para que a inclusão ocorra de fato, integrando os alunos através de práticas diferenciadas.

A entrada desse aluno na escola é o primeiro passo para a inclusão, o segundo é

tão importante quanto, que é o de criar um ambiente favorável que permita sua permanência, sendo esse o grande desafio da escola atual. Infelizmente a escola não foi preparada para receber essa demanda, as mudanças vão além da estrutura física de um prédio ou da contratação de “cuidadores”, o desafio da inclusão está em reestruturar o ensino, é dever da escola se adaptar o aluno e não o inverso. Devemos pensar a escola como um espaço de acolhimento, livre de rótulos, local para formação de cidadãos pensantes, conscientes de seus direitos e deveres, onde as diferenças, quaisquer que sejam, não se apresente como impedimento para permanência do aluno no ambiente escolar, independente de sua condição. A escola deve oferecer uma educação que envolva todos os alunos, uma educação inclusiva, que agregue pessoas diferentes, onde as diferenças não sejam muros de separação e sim pontes na preparação de seres humanos melhores, é papel da escola prover suporte físico e acadêmico para garantir a inclusão dos alunos para que a mesma tenha chance de sucesso.

Rever o currículo é um passo importante para que isso se efetive, assim como a constante atualização dos profissionais envolvidos. Quando a escola estiver com todo esse aparato em mãos poderemos dizer que temos uma escola inclusiva. O fato é que a demanda para a

Educação Especial chega a escola antes que haja uma preparação dos profissionais para recebê-los, o governo por sua vez tenta solucionar esse “problema” com programas de formação continuada, que muitas vezes não atendem as necessidades reais dos professores, estes só serão capazes de desenvolver um bom trabalho quando lhe for oferecido referencial teórico e assessoria pedagógica adequada.

É preciso que a escola se aproprie de seu papel, ela é um instrumento transformador, é dever da mesma se adaptar a realidade posta, sem radicalismo nem extremismo, para que não surjam formas inadequadas de educação, vistas como únicas e ideais, a criança autista, assim como as demais, devem aprender a desenvolver suas habilidades, assim como sua autonomia, conquistando seu lugar na família e na sociedade.

4.1 Intervenção Multidisciplinar

Todo profissional que atua com crianças autista deve ter o apoio de uma equipe multidisciplinar.

4.2 Papel da família junto a escola

É extremamente necessário a participação da família nesse processo de adaptação junto a escola para o desenvolvimento da criança. Ela deve receber todo conhecimento necessário sobre

o que é o autismo para assim auxiliar a escola indicando seus maiores problemas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho leva a refletir sobre a real condição da criança autista no ambiente escolar, suas necessidades e avanços, como também o papel da escola neste processo de descobertas e adaptações.

O autismo, ao longo do tempo recebeu vários conceitos, no entanto sabemos que ainda não foi descoberta uma causa específica para o desenvolvimento desta síndrome, a única certeza que temos é sobre a importância da educação para melhoramento da qualidade de vida do autista.

Acreditar que o autista pode aprender é fundamental, existem inúmeras possibilidades a serem feitas em prol do mesmo, condená-los a escolas especializadas não é a opção mais correta, integrá-lo a sociedade é o melhor caminho para uma vida melhor.

É possível afirmar que para o desenvolvimento das potencialidades da criança autista faz-se necessário seguir com a parceria: escola, família e profissionais, sendo nosso objetivo maior, enquanto educador, buscar aperfeiçoamento e cobrar dos órgãos competentes estrutura para o desenvolvimento de um trabalho que busque beneficiar e oferecer melhores

condições de vida para os portadores desta síndrome.

Esperamos que esta leitura venha, mesmo que de forma pequena, auxiliar na compreensão do tema, contribuindo para despertar a necessidade de discussões permanentes, para que novas descobertas sejam feitas no sentido de melhorar a vida dos autistas.

REFERÊNCIAS

AMA, Associação de Amigos do Autista. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/>> Acesso em 28. jan. 2017.

ASSUNÇÃO, F.B. Jr. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil**. São Paulo: Lemos Editora e Gráficos Ltda, 1997.

AUTISMO BRASIL SITE Disponível em: <<http://www.autismo.org.br/>>. Acesso em: 01 Abril 2017.

BANKS, Leite L. (Org.), **Piaget e a Escola de Genebra**, São Paulo: Editora Cortez, 1987.

BEREOHFF, Ana Maria P. **Autismo, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: GEPAPI, 1991.

CAVALCANTE, Meire. **Inclusão: A sociedade em busca de mais tolerância.**

Nova Escola n. 196. São Paulo, 2006.

FELICIO, V. C. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar.** Bauru, 2007.

GAUDERER, E. Christian, **Autismo – Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**, 2ª ed. São Paulo: Almed, 1987.

Mirenda, P., Donnellan, A. M., Yoder, D. E. (1983) Gaze behavior: **A new look at an old problem.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13, 297-309.

PEETERS, Theo, **Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional.** Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1998.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Wak, 2010.

Secretaria de Educação. Fundamentais Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, vl 10. Brasília.



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

RELAÇÕES SOCIAIS DE DOMINAÇÃO E RITUAIS DE PODER NA AMÉRICA PORTUGUESA

Celia Nonata da Silva¹

RESUMO

Baseado em fontes documentais e leituras bibliográficas sobre Minas colonial, este artigo procura analisar as relações de poder no cotidiano da escravidão Setecentista. Isto é, as trocas culturais entre os grupos que compunham a sociedade na América Portuguesa no século XVIII levando-se em conta as dimensões deste ambiente tumultuado e conflitante, as relações sociais, os jogos de interesses e as formas de negociação de poder que aproximavam brancos e negros formando um universo distinto na capitania das Minas.

Palavras-chave: escravidão, mestiçagem, cultura, poder.

¹ - Professora do curso de História da Universidade Federal de Alagoas, doutora em História e Culturas Políticas pela UFMG e coordenadora do Grupo de Pesquisa História Social do crime.

UM UNIVERSO TURBULENTO

Com o alcance do conceito de mestiçagem por Gruzinski¹, os estudos recentes sobre a escravidão têm revelado um universo de trocas culturais no período da América Portuguesa muito profícuo para a historiografia brasileira². Entretanto, deve-se ressaltar que a ênfase à análise desta mestiçagem, inerente ao período do Setecentos e Oitocentos na história do Brasil, tem se acomodado à uma visão de ‘tranquilidade’ na interpretação das relações sociais no cotidiano de um ambiente escravista turbulento e conflitante. Neste aspecto, a documentação revela que este cotidiano não era tão pacífico, já que a *“observancia como não costuma ser a mais exacta nas partes distantes e realmente se afrouxa tanto por parte de seos senhores como dos officiaes de Justiça”*³.

Neste sentido, o convívio violento era manifestado pelas ações dos negros escravos fugidos que,

pelos muitos continuos roubos e mortes que fazem os negros fugidos (...) que comumente nas

estradas não duvidão insultar aos moradores que possuem fabricas grandes, nas suas próprias fardas e cazas, aonde não sempre são ressaxados, obrando nas dos pobres, em que achão menos rezistencia, e com as suas fabricas brancas, os maiores atrevimentos a que pode chegar a sua maldade: amarrandolhes suas molheres, e filhas, levando consigo huas e desflorando outras à sua vista (...) e que estes tem assaltado, morto e roubado por não caberem na brevidade (...).⁴

O universo das relações sociais na América portuguesa tem demonstrado sua importância ao procurarmos entender a formação da mestiçagem e os seus elementos afins como um processo idiossincrático desta sociedade, e principalmente demonstrar a importância destas trocas culturais em sua extensão às capacidades políticas. Isto é, a oportunidade em se perceber uma consciência de poder híbrida, fomentadora de uma cultura política peculiar, em nossa sociedade, cujas relações de poder e formas de autoridade se concentram em locais de baixa institucionalidade de poder⁵. Uma América Barroca forjada pelos frisos e arabescos,

¹ - Ver: GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Cia das Letras, 2001. Importante referência sobre o conceito de mestiçagem para o contexto das descobertas e as trocas culturais entre os grupos sociais da Europa, América e África na constituição de uma América Barroca.

² - Ver: PAIVA, Eduardo França. *Escravidão e Universo cultural na Colônia*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

³ - Arquivo Público Mineiro. Seção Colonial. Códice: SG - 04. Folhas: 740-748. Data: 1719.

⁴ - Arquivo Público Mineiro. Seção Colonial. Códice: SG – caixa nº.: 04. Doc.: 02. Data: 1720.

⁵ - A esse respeito ver: ANASTASIA, C. *Geografia Do Crime*. Belo Horizonte: UFMG,

pelos bestiários e o maneirismo grotesco europeu que invadiu o imaginário dos indígenas e africanos, compartilhando mundos e imaginações no fazer de uma terra nova⁶. Estas formas de poder estão necessariamente assentadas na formação de conluíus entre os poderosos brancos e os negros. Como consta no documento a seguir:

na qualidade de guarda mor da Freguesia de São João do Morro Grande (...) demonstrou pela insubordinação que nella respira a legitima autoridade desta superintendencia, e pela ignorancia com que se affectou, afim de conseguir o beneficio de seos parentes e apaniguados, ou talvez delle mesmo com o especiozo veo da justiça, (...) em sociedade com o capitam João Miz. de Oliveira, Ignacio Jozeph Teixeira da Silva, Soterio Batista, Manoel Pacheco Vasco, Feleciano Batista, Antonio da Costa, Sebastião da Silva, e Luiz de Andrade dos quais ainda alguns são crioulos, pretos e outros mulatos (...).⁷ (Grifo nosso)

Outro exemplo,

por quanto se me faz certo, por hua justeficação de testemunhas judecialmente preguntadas, e por particular informação do Dr. Bento Antonio dos Reis Pereira, Intendente do Rio das Mortes, que fazendo por ordem deste apreheção nos escravos de

Claudio Dias de Aguiar denunciados por não haverem pago capitação, o capitão do matto Francisco Dias dos Reis fora o dito Claudio Dias de Aguiar, tumultuariamente tirar-lhe os prezos, acompanhado de dous sobrinhos por nomes Antonio, e dous escravos chamados Thomé, e Francisco, de Maneol Lopes, Silvestre Lopes Valerio Tavares, Pantalhão de Toledo, e outros seus agregados, e que não satisfeitos com este insolente procedimento, havião dado alguns asaltos na Roça do dito Capitão para o matar, como em hum delles fizerão ao seu feitor Francisco Xes., por não acharem o mesmo capitão, a cujos procedimentos hê dificultozo o castigo da justiça por andarem os ditos sempre ocultos e por partes remotar (...).⁸

Mesmo havendo um grande temor das autoridades na época, de que os negros pudessem se tornar vitoriosos, matando os brancos na terra: *“ajuste melhor meio e forma com que se deve extinguir estes inimigos capitaes que continuando no exercicio destes maleficios desollarão a terra, e serão dominantes desabitadores da mesma (...)”*⁹(Grifo nosso), não era impedimento para a formação das redes de poder.

o danno maior que considero no caso que os negros se levantem, não he tanto as consequencias que isto pode produzir, como do terror panico (sic) dos brancos que com a

⁶ - Ver: GRUZINSKI, S. *Op. Cit.*

⁷ - Arquivo Público Mineiro. Seção Colonial. Códice: SG – caixa n.º: 40. Doc. 28. Data: 1798.

⁸ - Arquivo Público Mineiro. Seção Colonial. Códice: SG - 69. Folha: 52-53. Data: 1746.

⁹ - Arquivo Público Mineiro. Seção Colonial. Códice: SG - 49. Folhas: 81-82. Data: 1741.

menor couza se descuidão, e he sem duvida que por isto não he de pouca ponderação a materia porque ainda que os negros não tenham ordem nenhuma, e por isso seria menos duravel a sua sobrelevação; o medo dos brancos podia causar maior desordem, e dar aos outros maior atrevimento, para o que ajuda muito as consciencias gravadas, o concubinadas, e os malifícios deste pais que clamão ao leo pello seu castigo, e quando Deos o quer dar aos que meressem não busca meios estrondozos, mas servesse (sic) daquelles que aos olhos humanos parecem mais desprezaveis. ¹⁰ (Grifo nosso)

As reclamações das autoridades revelavam também as artimanhas dos capitães do mato nas barganhas de poder local:

E ainda mais com a soltura com que vivião, era preciso considerarse algum meyo para os atalhar rendose visto que os capitaes do mato que se hião para trazer a cadeyas os negros fogidos que se achavão nos quilombos, e os demais que nas partes distantes das justiças cometião algum excesso, não prodizião neste governo effeito que em outros se experimenta pella vastidão deste paiz, da qual se valião os dittos capitães do mato que achando muitas vezes negros que cometião atrozos delictos os hião entregar a seus senhores por mayor preço do que se lhes costumava dar trazendo

os as cadeyas, (e) que como o senhor do negro nisto se tinha particular conveniência, não acuzava ao capitam do mato, e assim ficava o negro sem o castigo merecido, a justiça sem satisfaçam (...).¹¹

Mormente, se as relações de poder numa sociedade são definidas, a partir do exercício de uma cultura política dominante¹², através de uma autoridade legítima, as bases desta mesma legitimidade podem ser auferidas segundo as regras de comportamento e do discurso dos grupos de interesse afins. Certamente o arranjo cultural, feito a partir dos interesses, pode ser capaz de desenvolver um sistema – um padrão de organização – projetado para a distribuição e permanência desse mesmo poder. Portanto, os valores, as crenças e os costumes constituem estruturas significativas importantes para se analisar os padrões de organização do poder local e sua concentração de territorialidade. Isto não pressupõe, entretanto, a inexistência de outras formas de culturas políticas. Pelo contrário, podemos perceber que ao lado da cultura política dominante podem coexistir outras formas de menor impacto ou de visibilidade inferior. Percebe-se, pois, que uma sociedade pode conter formas de

¹⁰ - Arquivo Público Mineiro. Seção Colonial. Códice: SG - 11. Folhas: 118-118v. Data: 1719.

¹¹ - Arquivo Público Mineiro. Seção Colonial. Códice: SC - 04. Folha: 659. Data: 1719.

¹² - A esse respeito ver: KUSCHNIR, Karina. & CARNEIRO, Leandro Piquet. “As dimensões

subjetivas da política: cultura política e antropológica da política.” *Revista Estudos Históricos* – Cultura Política. Rio de Janeiro: FGV. n. 24, 1999. p. 1-33.

organização de poder independente da relação de estrutura dominante.

2. A MESTIÇAGEM E AS RELAÇÕES DE PODER: TROCAS CULTURAIS.

Na América Portuguesa, as possibilidades para que estas relações de poder fossem assentadas num processo de mestiçagem deu-se eficazmente no sertão. A inter-relação cultural misturava os princípios da racionalidade barroca ibérica territorialista¹³ às mandingas dos negros feiticeiros que aqui chegavam com seus batuques e atabaques. Relações de proteção entre os negros malês e os brancos vadios ou potentados que infestavam os sertões mineiros no século XVIII é um exemplo. E isso,

sobre os muitos continuos delictos que se estão fazendo nessas Minas por bastardos carijós, mulatos e negros por que como não vião exzemplos de serem inforcados, e a justiça que delles se faz na Bahia lhes não consta são demasiadamente matadores por cuja razão me pedia fosse servido dar aos ouvidores gerais das Comarcas a mesma jurisdição que tem os do Rio de Janeiro de sentensarem a morte em junta com o governador e mais ministros, e sendo tambem prezente a representação que

sobre esta materia me fes o dito Senhor e os quatro ouvidores, o dessa comarca e os de Sabará, Rio das Mortes, e Serro do Frio, ensinuando a causa que havia para se observar nessas Minnas com os negros que se achavam prezos por matarem os seus senhores (...).¹⁴

Havia também os ajuntamentos de negros quilombolas que “*juntos nos mocambos se atrevião a fazer todo o genero de insultos sem receyo do Castigo*”.¹⁵ Ainda neste universo turbulento, as trocas culturais foram profícuas. Em artigo recente Luiz Mott¹⁶ revela as formas de religiosidades presente nos sertões do Brasil Setecentista. Além da prática de alguns indivíduos com as regras do catolicismo barroco da época, os chamados católicos praticantes, existiram outros. As práticas católicas superficiais se baseavam entre uma vida dupla: ora rezavam nas Igrejas, ora iam para os acabaques e para o socorro das mandingas sem temor do inferno. A mistura das culturas religiosas presente nas Minas, por exemplo, demonstrou uma confluência de itinerários principalmente para os homens que para assegurar sua valentia, iam para as matas onde se localizavam os terreiros (protocandomblé) ou procuravam um feiticeiro que lhe fechasse o corpo. Prática comum para o

¹³ - Ver: SILVA, Célia Nonata. *Op. Cit.*

¹⁴ - Arquivo Público Mineiro. Seção Colonial. Códice: CMOP - 07. Folhas: 92v – 93v. Data: 1718.

¹⁵ - Arquivo Público Mineiro. Seção Colonial. Códice: SC n.º 04. Folhas: 587-596. Data: 1719.

¹⁶ - MOTT, Luiz. *Cotidiano e Vida Religiosa. In.: Historia da Vida Privada. Vol. 01.*

autor, feita por muitos homens bons e vaqueiros do sertão. Sem contar as mulheres que procuravam os feiticeiros e as mandigas dos negros para arrumar marido ou ser melhor amante.

Nos recônditos das matas misturavam-se os catimbós, as danças africanas de Tunda e as orações a Virgem Maria e as almas do Purgatório. E, neste espaço do sertão que as mestiçagens se processaram de maneira mais intensa e mais recorrente, se comparada com as vilas e arraiais da época. Dentre os praticantes do calundu (ritual mágico de proteção) estava um homem bem respeitado, Manuel Nunes Viana. Homem valente e poderoso do sertão do São Francisco, que manobrou muitas comunidades sertanejas pela imponência do corpo fechado e pelas mandingas que dispunha para a utilização do seu poder de mando.

Os novos senhores de terras iam se acostumando à enxada e ao facão. Acomodavam-se nas práticas costumeiras locais, aceitavam as normas de um código ético da terra, inserindo-se numa mesma teia de solidariedade rural como tradição

cultural do sertão e costume do sertanejo fundada na ‘Sebaça’ – tipo de trabalho mestiço no meio rural (sertanejo).¹⁷ Este mundo do trabalho mestiço, feito a partir de relações de poderes estruturas no sertão, erguia-se como costume e direito entre as relações de poder e mando, estreitando os vínculos de solidariedade vertical – fazendeiros e ‘sebaçeiros’. Vínculos conformados nos acordos e nas formas do trabalho de proteção aos bens e as terras que cercavam o poder dos fazendeiros. As formas de proteção á propriedade faziam parte da tradição rural considerada costume deste os tempos da descoberta e dos primeiros morgados que aqui se constituíram. Resíduo de uma prática de proteção ao território conquistado. A proteção às fazendas era costume como atesta o Regimento de Tomé de Souza¹⁸, como se vê:

Nos primórdios da colonização, o grande proprietário é que tinha sob sua responsabilidade a defesa do Brasil. Aqueles que viviam sob sua influencia estavam dispostos a atender ao seu chamado. Cria-se, deste modo, uma relação de solidariedade (...) sob as vistas dos colonizadores, os grandes

¹⁷ - O direito a Sebaça resumia-se numa troca de favores dada a partir do direito a plantar e construir numa terra. Das obrigações ficavam presumidamente o dever de proteger e defender o patrão nas suas empreitadas de valentias e exercer por ele uma tocais ou outro ataque qualquer. Daí originavam-se bandos armados que faziam as pilhagens de fazendas ou até mesmo vilas. Esse direito foi legítimo na sociedade da época, pois não se entendia um chefe sem seus comandados.

Segundo Urbino Vianna, esse costume teria se enfraquecido com a criação dos Terços das Ordenanças, repreendendo a ação dos potentados, dos motins e levantes sediciosos da primeira metade do século XVIII, tais como o motim de Manga, cuja cabeça era o padre Santiago em São Romão. Do extermínio dos bandidos como João Nunes Pereira e seu bando de 98 facinorosos, os Vira-Saias no fim do século XVIII e outros (pp.: 93-96).

¹⁸ - Ver Regimento de Tomé de Souza. 1548.

senhores tinham tal delegação de mando.¹⁹

Entretanto, a reprodução desta prática tornou-se um costume, consolidando-se em direito costumeiro dos rústicos a fim de manter suas terras e bens. Assim, a relação de poder e autoridade foi se instituindo nos grandes morgados que nasciam nos sertões, ao mesmo tempo, desenvolvia uma economia pecuária importante com a criação do gado às margens dos ribeiros. Com isto, uma mão de obra especializada surgia nos sertões. O vaqueiro ou o boiadeiro como braço direito destes fazendeiros mantinham os negócios das fazendas, ao mesmo tempo em que dinamizavam a economia do gado.

Como exemplo, a postura e os hábitos dos potentados paulistanos, que grassavam na Europa dissabores de uma gente atordoada pela exibição fútil de grandeza. Era uma antipatia comum pela presença dos naturais de São Paulo, dado suas mostras de vaidade e ostentação fútil, já que nunca iriam pertencer a nobreza de fato. Pois,

Tinham eles (os paulistas) por costume fazerem-se acompanhar dos seus escravos, e dos seus administradores oriundos dos primeiros gentios que

conquistaram armados de clavinas e bacamartes, quando de suas lavras vinham para o Arraial nos domingos ou dias santos a ouvir missa. (...) cada um dos potentados era um poderoso que arrogava assim toda a vaidade do respeito e do beija-mão, porque na falta de governador que lhes não consentisse os venenosos efeitos da elevação, se tinham verificado pelo decurso de anos antecedentes mortes e roubos.²⁰

Entretanto, se nem tudo lhes era favorável, o domínio do poder em território conquistado adquiria uma extensão de usos e costumes para a manutenção deste poder. A conduta na busca da honra foi consolidada pela prática de costumes locais em que as relações destes homens rústicos se sustentavam em virtudes recíprocas. A gratidão e a misericórdia foram traçadas de justiça comum para o entendimento e a vivência dos homens no sertão, e a rusticidade foi tomando os contornos de códigos morais e éticos pautados no modelo do que seria justo e honrado para as normas sociais do local. As tradições jurídicas e as culturas mestiças formariam um tipo único de relações e interações sociais no sertão, construindo as normas próprias de um local rústico, calcado na sustentação dos poderes de mando. A justiça costumeira era administrada às necessidades de se garantir

¹⁹ -SCHNOOR, Eduardo. *Op. Cit.* 2000, p. 168.

²⁰ - LEME, Pedro Taques de Almeida Paes. *Notícias das minas de São Paulo e dos sertões da mesma Capitania.* 1980. pp. 150-151.

a ordem e os mando. Neste sentido, o direito dos poderosos locais implementava uma relação pessoal e paternalista entre os potentados e os agregados. A relação recíproca era permeada pelos deveres da gratidão e pela amizade entre ambos.

Mormente, o processo de ocidentalização, que orientou tanto a disposição religiosa, como a ordenação territorial e, também, política dos espaços conquistados, na época da conquista não deve ser limitado aos elementos referenciais da cultura ibérica como matriz e modelo rígido a ser repetido e copiado na América Portuguesa. A condição imposta pelos países ibéricos à ordenação político-administrativa nas terras descobertas foi importante, mas não conseguiu impedir a transformação e os processos de hibridismos culturais, trazidos pelo choque e transformação das sociabilidades. Estamos falando de culturas de fronteira, capacitadora de uma nova forma de cultura e novas formas de arranjos de poder.

Portanto, este homem valente foi uma criação necessária para o mundo do trabalho do fazendeiro, o potentado, -

necessidade advinda da grande propriedade rural – estendendo seu poder nas mãos destes homens e resolvendo os conflitos e combatendo os adversários pelas relações de mando. Estes braços de aluguel emergiam das relações conflitantes e eram produtos da teia que se formava entre os poderosos do sertão. Estes capangas eram elementos perturbadores e violentos que se metiam nas malhas do poder dos grandes proprietários rurais. Eram produtos da mistura entre índios, negros e brancos. Mulatos, pardos e mamelucos em sua maioria, que, sendo criados em costumes indígenas e africanos, transportavam às relações sociais seus costumes e hábitos, formando um tipo de cultura política mestiça, ao encontro das necessidades e reverses destas relações. Foram os braços de aluguel do potentado, que levavam o terror aos vilarejos, pelas vinganças e assassinatos contínuos²¹. Todos inseridos numa mesma característica das redes de solidariedade rural como tradição cultural do sertão e costume do sertanejo fundadas na ‘sebaça’²². Este mundo do trabalho feito a partir de relações de poderes estruturas no

²¹ - Urbino Vianna (1935) cita como régulos e potentados Athanasio de Cerqueira Brandão, senhor da Casa da Carunhanha; Dias do Prado, capanga de Domingos Jorge Velho e Nunes Viana como capanga de Mathias Cardoso. Destes nomes Athanasio teria sido degolado no pelourinho, Dias do Prado capturado em 1724 e condenado à morte, tendo Nunes Viana sumido ou sido preso por Leolino Mariz ou, até mesmo, viajado para Portugal, ficando aqui famoso por suas crueldades (p. 51-77). Estas afirmações induzem sobre um braço forte da coroa

portuguesa em vigiar e manter os potentados sobre controle, sendo a posição de Nunes Viana de comandado do Mathias Barbosa sem citar sua posição de mestre de campo da Casa da Ponte e suas posses e nome como governador. Simão Pires (1979) já anunciava uma nova versão sobre o régulo Nunes Viana e a Guerra dos Emboabas retratando fatores culturais e as tensões das bandeiras.

²² - O direito a Sebaça resumia-se numa troca de favores dada a partir do direito a plantar e construir numa terra. Das obrigações ficava presumidamente

sertão, erguia-se como costume e direito entre as relações de poder e mando, estreitando os vínculos de solidariedade vertical – fazendeiros e ‘sebaceiros’. Vínculos conformados nos acordos e nas formas do trabalho de proteção aos bens e as terras que cercavam o poder dos fazendeiros.

Branco e negro se misturavam numa relação de troca de favores e conluio servis, identificando a relação clientelista de muitos bandidos e fazendeiros na proteção dos seus interesses locais. Alguns destes homens destemidos ficaram na memória histórica. Eram afamados pela valentia, pela crueldade e pela proteção que carregavam - o ‘corpo fechado’. Destes senhores dos caminhos Manuel Nunes Viana foi o primeiro mais importantes da nossa história mineira. Conhecido como “*capitão mor da fazenda chamada Tábua, onde vivia a dispor os seus gados e minerar com os escravos que trouxe, e chagado que foi se sitiou no arraial do Caeté, onde hoje é Vila*

Nova da Rainha”²³. E, “*que tomava as fazendas a uns para dar a outros, seqüestrava bens ao seu arbítrio e impunha a lei que lhe parecia*”.²⁴ Possuía uma extensa rede de amigos, cliente e negros comandados, que “*na Barra do Rio das Velhas fazia executar suas ordens por um negro insolente*”²⁵. Era o Preto Bigode²⁶ que comandava muitos negros armados sob suas ordens. Além de seu poder carismático e de seu poder mágico, Nunes Viana contava com o apoio do frei Menezes, que dominava os currais da Barra do Rio das Velhas na época. Nunes Viana era apenas o porta-voz dos grupos de interesse local sustentado pelos curraleiros da Bahia e de alguns padres que dominavam a economia do couro na época. Tornou-se bandido pela coroa portuguesa a partir do momento em que se estabeleceu o seu conflito de fato contra o governador das Minas, o conde de Assumar. Uma relação que o levou a fama e também a morte. Mas, pelo tempo de sua valentia alardeada pelo sertão das Minas no

o dever de proteger e defender o patrão nas suas empreitadas de valentias e exercer por ele tocaias ou outro ataque qualquer. Daí originavam-se bandos armados que faziam as pilhagens de fazendas ou até mesmo vilas. Esse direito foi legítimo na sociedade da época, pois não se entendia um chefe sem seus comandados. Segundo Urbino Vianna, esse costume teria se enfraquecido com a criação dos Terços das Ordenanças, repreendendo a ação dos potentados, dos motins e levantes sediciosos da primeira metade do século XVIII, tais como o motim de Manga, cuja cabeça era o padre Santiago e São Romão. Do extermínio dos bandidos como João Nunes Pereira e seu bando de 98 facinorosos, os Vira-Saias no fim do século XVIII e outros (p. 93-96).

²³ - *Códice Costa Matoso*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro. 1999. Coordenação Geral: Luciano Figueiredo e Maria Verônica Campos. p. 197.

²⁴ - APM. SC. 11. folha: 136. Carta de D. Pedro de Almeida ao Conde de Vimieiro de 10 de julho de 1719.

²⁵ - APM. SC. 11. folha: 94. Carta de D. Pedro de Almeida ao governador da Bahia em 1719.

²⁶ - Sobre este personagem ver: PIRES, Salgado. *Op. Cit.* 1979. Também, CAMPOS, Maria Verônica. *Governo de Mineiros: “De como meter as minas numa moenda e beber-lhe o caldo dourado: 1693-1737”*. Tese de doutorado, USP. 2002. p. 280.

começo do século XVIII, Nunes Viana contruiu seu poder pela fama de generoso e impiedoso, mas também por sua extensão rede de amigos que iam desde índios e negros fugidos, até os potentados e homens poderosos da Bahia. Esta relação de poder se organizava sob a forma de conluio e conchavos, amigos e favorecidos pelos interesses de expansão de domínio local e poder econômico, caracterizando uma forma de mandonismo local, cuja prática violenta e cruel regia-se, também, pela manipulação do sagrado como forma de coação social. O poder destes senhores dos caminhos nas Minas tendeu a crescer na primeira metade do século XVIII.

A historiografia colonial detecta seu enfraquecimento na segunda metade. Mas, cabe-nos ressaltar que este poder dos latifundiários irá cercear toda a atividade do período imperial. Desde a vinda da família real em 1808 para o Brasil, os potentados do país, principalmente das Minas, São Paulo e Rio de Janeiro transformaram-se em coronéis fazendeiros utilizando-se da patente militar para garantir seus privilégios no poder. Em outros casos foram colocados como ‘filhos da folha’ nos cargos de magistratura. É importante notar, também, que o sertão não foi uma zona neutra. Pelo contrário, possibilitou a criação de uma forma de poder compartilhada até hoje pelo costume das comunidades locais.

CONCLUSÃO

As análises deste trabalho têm se concentrado em perceber e, ao mesmo tempo, auxiliar o entendimento no que tange os tipos de comportamento dos escravos fugidos, libertos ou não na América Portuguesa tomando-se como exemplo a capitania das Minas no Setecentos e as dinâmicas de inserção destes grupos no meio social e as formas de compartilhamento das redes de poder. Ainda nesta dinâmica cultural é importante ressaltar este universo que se forma na América Barroca e sua agitação para o mundo novo. O estudo faz um breve diálogo com uma historiografia sobre a temática da escravidão, sendo seu interesse mostrar e perceber os arranjos sociais e políticos e seus elementos idiossincráticos na constituição de nova sociedade barroca.

Mais ainda, os usos comunicantes dos tipos de poder pessoal são modelos de explicações que nos permitem perceber os aspectos da mestiçagem na nossa sociedade. Uma forma de cultura nova que se projeta na nossa história com traços diferenciados e distintos para a América portuguesa. Assim, buscamos também definir uma postura para as análises da cultura política em espaços definidores de outros tipos de poder, que não são dominantes, mas que coexistem na mesma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

4.1 – Fontes primárias

4.1.1 . Arquivo Público Mineiro: Fundo: Seção Colonial – documentação encadernada da capitania das Minas.

4.2 – Fontes secundárias

CÓDICE Costa Matoso. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1999. Coordenação-geral de Luciano Raposo de Almeida Figueiredo e Maria Verônica Campos.

LEME, Pedro Taques de Almeida Paes. *Notícias das minas de São Paulo e dos sertões da mesma Capitania*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980. Coleção Reconquista do Brasil; nova série; v. 27.

LIMA JÚNIOR, Augusto de. *A capitania das Minas Gerais*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978. Coleção Reconquista do Brasil; v. 51.

4.3. Bibliografia:

ANASTASIA, Carla Maria J. “Saci-pererê: uma alegoria mestiça do sertão”. In: PAIVA, Eduardo França & ANASTASIA, Carla Maria Junho. (Orgs.). *O trabalho mestiço: maneiras de pensar e formas de*

viver – séculos XVI e XIX. São Paulo: Annablume: PPGH/UFMG, 2002. Pp. 379-392.

_____. *Geografia do Crime*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BRETAS, Marcos L. “O Crime na historiografia brasileira: uma revisão na pesquisa recente”. In.: *Boletim informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, n.º 32. (1991). Pp.: 49 – 61.

BERSTEIN, Serge. A Cultura Política. In.: RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François. *Para uma História Cultural*. Lisboa, 1998.

CAMPOS, Maria Verônica. *Governo de Mineiros: “De como meter as minas numa moenda e beber-lhe o caldo dourado: 1693-1737”*. Tese de doutorado, USP. 2002.

DUTRA, Eliana Regina de Freitas. “Sérgio Buarque de Holanda viajante: o lugar da cultura em Caminhos e Fronteiras”. In: PAIVA, Eduardo França & ANASTASIA, Carla Maria Junho. (Orgs.). *O trabalho mestiço: maneiras de pensar e formas de viver – séculos XVI e XIX*. São Paulo: Annablume: PPGH/UFMG, 2002. Pp. 27-38.

KUSCHNIR, Karina. & CARNEIRO, Leandro Piquet. “As dimensões subjetivas da política: cultura política e antropológica da política.” *Revista Estudos Históricos – Cultura Política*. Rio de Janeiro: FGV. n. 24, 1999. Pp.: 1-33.

LANNA, Marcos. “Troca e poder: da casa real portuguesa ao engenho nordestino – uma abordagem antropológica” In: *Portugal – Brasil: memórias e imaginários. Congresso luso-brasileiro. Actas – volume I*. Lisboa: GTMECDP, 2000. Pp.: 453-465.

MARTINS, Luciano. Herança Colonial. In.: *Politique et déveloPpement économique, structures de pouvoir et système de décisions au Brésil*. Paris: Université René Descartes, 1973. pp.:

PAIVA, Eduardo França. “Bateias, carumbés, tabuleiros: mineração africana e mestiçagem no Novo Mundo”. In: PAIVA, Eduardo França & ANASTASIA, Carla Maria Junho. (Orgs.). *O trabalho mestiço: maneiras de pensar e formas de viver – séculos XVI e XIX*. São Paulo: Annablume: PPGH/UFMG, 2002. Pp. 187-208.

_____ *Escravidão e Universo Cultural na Colônia*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

REIS, João José. *Rebelião Escrava no Brasil: A História do levante dos Malês em 1835*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

SCHNOOR, Eduardo. Os Senhores dos Caminhos: A Elite na transição para o século XIX. In. DEL PRIORE, Mary (org). *Revisão do Paraíso: Os Brasileiros e o Estado em 500 anos de História*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

TALL, Kadya. “Le masque synchrétique em question. Fête-Dieu et sacrifice au dieu de la chasse dans le candomblé bahianais de nation Ketu”. In.: AGIER, Michel (org.). *Cahiers du Bresil contemporain: Les Mots du Discours Afro-Bresilien en Debat*. Paris, 2002. p. 109-125.

CAMPOS, Maria Verônica. *Governo de Mineiros: De como meter as Minas numa moenda e beber-lhe o caldo dourado – 1693 a 1737*. São Paulo: USP, 2002. Tese de Doutorado.

GOES FILHO, Synesio Sampaio. *Navegantes, bandeirantes, diplomatas: um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

GRUZINSKI, Serge & WACHTEL, Nathan. *Le Nouveau Monde, Mondes Nouveaux: L'Expérience américaine*. Éditions de L'École des Hautes Etudes em Sciences Sociales. Paris, 1996.

PIRES, Simeão Ribeiro. *Raízes de Minas*. Montes Claros: s.n., 1979.

PUNTONI, Pedro. *A guerra dos bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão do Nordeste do Brasil, 1650-1720*. São Paulo: edusp, 2002.

SILVA, Célia Nonata. *Territórios de Mando*. Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

VIANNA, Urbino. *Bandeiras e sertanistas bahianos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. Coleção Brasileira.

