

MANTENEDORA: FUNDAÇÃO
COMUNITÁRIA EDUCACIONAL E
CULTURAL DE PATROCÍNIO - FUNCECP

REVISTA EDUCAÇÃO

SAÚDE & MEIO
AMBIENTE

ISSN: 2525-2771
VOLUME 1 | ANO 2
NÚMERO 3
2018

 **UNICERP**
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO CERRADO
PATROCÍNIO

REVISTA EDUCAÇÃO, SAÚDE E MEIO AMBIENTE

**Revista de Educação, Saúde e Meio Ambiente do Centro Universitário do
Cerrado – Patrocínio - UNICERP**

ISSN 2525-2771

“Não se pode ensinar tudo a alguém, pode-se apenas ajudá-lo a encontrar por si mesmo o caminho”.

Galileu Galilei

A Revista Educação, Saúde e Meio Ambiente, aceita contribuições inéditas de trabalhos científicos, dentro de sua especialidade.

Revista Educação, Saúde e Meio
Ambiente, Patrocínio, Centro
Universitário do Cerrado – Patrocínio -
UNICERP Vol. I, ano 2, nº 3, 2018

**REVISTA EDUCAÇÃO, SAÚDE E MEIO AMBIENTE – publicação semestral do
Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – MG – Brasil**

Diretoria Executiva

Reitor Dr. Wagner Antônio Bernardes

Editora Dr^a Lilian Cristina Barbosa

Conselho Editorial Interno

Dr. Alisson Vinícios de Araújo

M.^a Ângela Maria Drumond Lage

Dr. Aquiles Júnior da Cunha

Dr. Claubert Barbosa de Alcântara

M.^a Flávio Rodrigues Oliveira

Ma. Francielle Aparecida de Sousa

Dr.^a Gisélia Gonçalves de Castro

Dr.^a Izabel Cristina Vaz Ferreira de Araújo

M.^a Mariza Diniz Gonçalves Machado

M.^a Maria Goretti Teresinha dos Anjos e Santos

M.^a Maria Emília Cherulli Alves Barbosa

Me. Nery dos Santos de Assis

Dr.^a Vanessa Cristina Alvarenga

Conselho Editorial Externo

M.^a Dalciana Vicente Tanaka (UNITRI-MG)

Dr.^o Geraldo Sadoyma Leal (UFG)

Dr.^a Janaina Cassiano Silva (UFG)

Dr.^a Kelly Christina de Faria (UNIPAM-MG)

Dr.^a Lizandra Ferreira de Almeida Borges (UFU-Uberlândia)

Dr.^o Marcelo Andrade Pereira (ITERJ-RJ)

Dr.^a Marina Celli Martins Rodrigues (UNI-BH)

Dr.^a Natália de Cássia Horta (PUC-MG)

Dr.^a Roberta Pereira de Ávila (Instituto Federal Catarinense)

Dr.^a Terezinha Aparecida Teixeira (UFU-Patos de Minas)

Envio de trabalhos para email: revista@unicerp.edu.br

APRESENTAÇÃO

A Revista Educação, Saúde e Meio Ambiente é um periódico de divulgação científica voltada para as Ciências da Saúde, Educação e Meio Ambiente e tem como propósito constituir-se num subsídio acadêmico qualificado que se apresenta como veículo para o desenvolvimento da vida intelectual e profissional do corpo docente, discente, leitores e colaboradores, além de favorecer a socialização do conhecimento nas áreas que representa.

Ao disponibilizarmos aos nossos leitores e comunidade científica a Revista Educação, Saúde e meio Ambiente, o fazemos com muito orgulho, pois entendemos que motivar a produção do conhecimento e divulgar as produções científicas faz parte dos compromissos do UNICERP - Centro Universitário do Cerrado - Patrocínio - com a comunidade.

A instituição que estamos construindo é uma instituição comprometida com a oferta de um ensino de qualidade, pelo compromisso com princípios éticos, com a eficiência e eficácia dos serviços prestados à cidade de Patrocínio e cidades circunvizinhas. Reitero o empenho de continuar motivando a produção científica em nossa instituição e aproveito para expressar meu entusiasmo em contar com a colaboração de profissionais engajados nesse propósito. Agradeço o empenho dos editores, membros do corpo editorial e parabênizo os autores pelas produções.

Dr. Wagner Antônio Bernardes

Reitor do UNICERP

SUMÁRIO

- ANÁLISE DO ESTRESSE OCUPACIONAL EM DOCENTES DA ÁREA DA SAÚDE DE UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DO INTERIOR DE MINAS GERAIS**
Nadiara Suza Reis Silva, Daniela de Souza Ferreira, Juliana Gonçalves Silva de Mattos.....10
- AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE OVOS COMERCIAIS ARMAZENADOS SOB DIFERENTES CONDIÇÕES DE TEMPERATURA**
Shayene de Paula Medeiros Cruz, Ana Beatriz Traldi.....25
- A VIOLÊNCIA NOS INTRAMUROS DAS ESCOLAS**
Juliana Cristina de Queiroz, Fátima Yukari Akiyoshi França.....35
- A VISITA DOMICILIAR COMO FATOR IMPACTANTE NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA**
Patrícia Thomazini, Juliana Gonçalves Silva De Mattos, Daniela De Souza Ferreira.....54
- CONHECIMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A PRÁTICA FONOAUDIOLÓGICA EDUCACIONAL**
Andressa Fernanda Cardoso de Moraes, Soraya Pereira Cortês De Almeida.....70
- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: preparação das professoras de uma rede municipal**
Juliana dos Santos Pereira Botelho, Vanessa Cristina Alvarenga.....84
- ESCARIFICAÇÃO E IMERSÃO EM ÁGUA VISANDO SUPERAÇÃO DE DORMÊNCIA DE SEMENTES DE *Tectona grandis* (L.f.) Lam¹**
Natália Silva Martins, Alisson Vinicius de Araujo, Joanata Marques Israel.....103
- DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO DE TUBÉRCULOS DE BATATA-SEMENTE (*Solanum tuberosum* L.) EM FUNÇÃO DO TAMANHO**
Jean Carlos Nunes, Flávio Luis Emiliano Junior, Marieta Caixeta Dorneles.....116
- INFLUÊNCIA DA APLICAÇÃO DE TIAMETOXAN 350 FS E DA ARMAZENAGEM NO DESEMPENHO GERMINATIVO DE SEMENTES DE MILHO TRATADAS *ON FARM***
Washington Silva Luz, Francielle Aparecida De Sousa.....127

**PERFIL DA VIOLÊNCIA EM JOVENS EM MUNICÍPIO DO ALTO PARANAÍBA,
MINAS GERAIS**

Patrícia Cristina dos Reis, Angela Maria Drumond Lage.....134

PERSPECTIVA DOS GESTORES: relação família-escola na Educação Infantil

Janaine Magalhães, Talita Sabrina Da Silva, Vanessa Cristina Alvarenga.....147

**PERSPECTIVA E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS DA EJA: DA EVASÃO AO
RETORNO AOS BANCOS ESCOLARES**

Adrielle Simeão Carvalho, Maria Emília Cherulli Alves Barbosa.....160

**PRODUÇÃO DO RABANETE SUBMETIDO A DOSES CRESCENTES DE
ADUBAÇÃO FOSFATADA**

Clauber Barbosa De Alcântara, Amarildo Alves Junior.....174

**REPELÊNCIA DO ÓLEO ESSENCIAL DE *Chenopodium ambrosioides* L. SOBRE
ADULTOS DE *Zabrotes subfasciatus* EM SEMENTES DE FEIJOEIRO**

Murilo Luiz dos Santos, Jessica Cardoso Ferreira, Gabriel da Costa Inácio, Wagner Antônio Bernardes..... 183

SUCESSO NA APRENDIZAGEM: ESCOLA E FAMÍLIA NA MESMA TRILHA

Layla Costa Brandão Maria Emília Cherulli Alves Barbosa.....192

ANÁLISE DO ESTRESSE OCUPACIONAL EM DOCENTES DA ÁREA DA SAÚDE DE UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

NADIARA SUZA REIS SILVA¹
DANIELA DE SOUZA FERREIRA²
JULIANA GONÇALVES SILVA DE MATTOS³

RESUMO

Introdução O estresse vem sendo bastante discutido nos últimos anos na área da saúde e da educação por apresentar elevada incidência. **Objetivo** Analisar o estresse ocupacional em docentes do Ensino Superior da área da saúde de uma instituição privada do interior de Minas Gerais. **Material e Métodos** Estudo descritivo, quantitativo, realizado com 36 docentes da área da saúde do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio - UNICERP. Aplicou-se um questionário sociodemográfico e a Escala de Estresse no Trabalho, sendo analisados por frequência simples e absoluta, e pelas medidas de centralidade e dispersão. A classificação dos níveis de estresse se deu pelo teste Z. **Resultados** A maioria dos docentes eram mulheres (83,3%); dentre todos, 52,8% possuía idade entre 30 e 39 anos, eram casados (66,7%) e com pós-graduação/especialização (58,3%). Afirmaram assumir entre 1 e 4 disciplinas (69,4%) no último semestre e no último ano (38,9%), com 2 vínculos empregatícios (50,0%). Pode-se observar que a maioria dos docentes possuíam ausência ou baixo nível estressor (83,3%). As queixas mais evidentes foram quanto ao nervosismo pelo tempo insuficiente para realizar o volume de trabalho ($X=2,58$), por se sentirem incomodados com as deficiências nos treinamentos para a capacitação profissional ($X=2,56$) e por se sentirem irritados com a deficiência na divulgação de informações sobre decisões organizacionais ($X=2,31$). **Conclusão** Mesmo com algumas queixas sendo identificadas, conclui-se que os docentes analisados não possuem níveis de estresse considerados altos/preocupantes, porque utilizam de estratégias eficientes para minimizar os impactos estressantes do seu cotidiano e por receberem apoio dos colegas e/ou instituição.

Palavras-chave: Estresse Ocupacional. Docência no Ensino Superior. Saúde do Trabalhador. Prevenção de doenças. Enfermagem.

¹ Enfermeira. Graduada pelo Centro Universitário do Cerrado Patrocínio - UNICERP.

² Enfermeira. Mestre em Promoção de Saúde da Universidade de Franca – UNIFRAN. Especialista em Gestão em Saúde Pública e da Família pelo Centro Universitário do Cerrado – UNICERP. Especialista em Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva pela Faculdade de Enfermagem Luiza de Marillac. Docente do Curso de Enfermagem, Educação Física e Fisioterapia do UNICERP. Email: danielenf_fmmt@hotmail.com Telefone: 34-99126-3408.

³ Enfermeira. Mestre em Atenção à Saúde pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Especialista em Docência do Ensino Superior e Enfermagem do Trabalho pela Instituição Passo 1 de Ensino e Pesquisa. Pós-graduada em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem, pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Docente do Curso de Enfermagem e Fisioterapia do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio - UNICERP. Endereço profissional: Avenida Liria Terezinha Lassi Capuano, 466. Caixa Postal 99, CEP 38747-792, Patrocínio-MG. Email: julianamattos@unicerp.edu.br Telefone: 34-99824-0596.

ANALYSIS OF THE OCCUPATIONAL STRESS IN TEACHERS OF THE HEALTH AREA OF A PARTICULAR INSTITUTION OF THE INTERIOR OF MINAS GERAIS

ABSTRACT

Introduction Stress has been widely discussed in recent years in the area of health and education because it has a high incidence. **Objective** To analyze occupational stress in Higher Education teachers in the health area of a private institution in the interior of Minas Gerais. **Material and Methods** A descriptive, quantitative study was carried out with 36 health professors from the Cerrado University Center of Cerrado Patrocínio - UNICERP. A sociodemographic questionnaire and the Work Stress Scale were applied, being analyzed by simple and absolute frequency, and by the measures of centrality and dispersion. The classification of stress levels was by the Z test. **Results** The majority of the teachers were women (83.3%); 52.8% were between 30 and 39 years old, were married (66.7%) and had a postgraduate / specialization (58.3%). They claimed to take between 1 and 4 disciplines (69.4%) in the last semester and the last year (38.9%), with 2 employment links (50.0%). It can be observed that most of the teachers had absence or low stress level (83.3%). The most evident complaints were regarding the nervousness due to the insufficient time to perform the workload ($X = 2.58$), because they felt uncomfortable with the deficiencies in the professional qualification training ($X = 2.56$) and because they felt irritated with the deficiency in the disclosure of information about organizational decisions ($X = 2.31$). **Conclusion** Even with some complaints being identified, it is concluded that the teachers analyzed do not have high / worrying levels of stress because they use efficient strategies to minimize the stressful impacts of their daily life and to receive support from their colleagues and / or institution.

Keywords: Occupational stress. Teaching in Higher Education. Worker's health. Prevention of diseases. Nursing.

INTRODUÇÃO

O termo estresse, reconhecido como o mal do século XXI, vem sendo bastante discutido nos últimos anos na área da saúde e da educação por apresentar elevada incidência (YAEGASHI; BENEVIDES-PEREIRA; ALVES, 2011). Alguns autores afirmam que inicialmente o interesse pelo estudo da temática se deu àqueles indivíduos que se relacionavam diretamente com um número maior de pessoas, como profissionais de saúde e docentes (TRIGO; TENG; HALLAK, 2007; VIEIRA, 2010).

Muitos estudos buscam identificar o nível de estresse ocupacional e/ou até mesmo a síndrome de *Burnout* em profissionais da saúde que atuam na assistência direta à pacientes de média e alta complexidade e ao gerenciamento de equipes (SÁ et al., 2018). Contudo, reconhece-se, atualmente, que a docência é vista mundialmente como uma atividade estressante (MIRANDA; PEREIRA; PASSOS, 2009).

A docência no ensino superior, além dos fatores específicos do ambiente acadêmico, também vivencia a prática intrínseca da profissão. No caso dos docentes dos diversos cursos da área da saúde, além das aulas em classe ainda realizam a assistência prática à pacientes nos campos de estágio e outras atividades relacionadas à pesquisa e extensão, que resultam numa acumulada exposição a fatores estressantes que podem comprometer a qualidade de vida desses profissionais.

Mudanças comportamentais, distúrbios do sono, sentimentos de insegurança, cansaço e impotência podem gerar transtornos psíquicos e musculoesqueléticos que são a principal causa de afastamento do trabalho (MIRANDA; PEREIRA; PASSOS, 2009; POCINHO; CAPELO, 2009; SILVA, 2010).

Diante do exposto este tema torna-se relevante, pois a partir do conhecimento do nível de estresse desses profissionais poder-se-à refletir sobre novas estratégias que auxiliem os docentes na organização da sua rotina de trabalho a fim de evitar/ minimizar o estresse decorrente das atividades laborais.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo identificar o nível de estresse ocupacional de docentes de ensino superior, da área da saúde, de uma instituição privada do interior de Minas Gerais, bem como caracterizar o perfil sociodemográfico e profissional desses docentes.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem quantitativa, realizado no Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – MG (UNICERP) com docentes que atuavam nos cursos da saúde (Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Psicologia) no segundo semestre de 2017.

Foram distribuídos 42 questionários a docentes que atuavam tanto nas disciplinas teóricas, quanto nas práticas e nos estágios em instituições de saúde. Por critérios de inclusão

selecionou-se àqueles que não estiveram de licença por nenhum motivo nos seis meses antecedentes à pesquisa, formalizando o aceite ao convite por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre após Esclarecimento.

Utilizou-se um questionário sociodemográfico e a Escala de Estresse no Trabalho. A escolha dessa escala deu-se por ser validada no Brasil por Paschoal; Tamayo (2004), por ser autoaplicável e generalizada, focada no aspecto laboral, e por apresentar uma confiabilidade atestada para esse grupo (Alfa de Cronbach = 0,91).

A escala é composta por 23 questões, do tipo Likert, que objetiva identificar o nível de estresse laboral. As alternativas variam de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente).

A análise dos dados ocorreu por meio de frequência simples (FR) e absoluta (FA), média, mediana e desvio padrão, que, posteriormente, foram apresentados na forma de consolidado por tabelas.

Para identificar os níveis de estresse foi utilizado o escore padronizado (Teste Z), onde verificou-se as resultantes da resposta de cada indivíduo, categorizando-as segundo os dados que leva em conta o cálculo da soma das respostas dos indivíduos em relação à escala Likert de cinco pontos, utilizada no instrumento. De posse das somas, elas foram padronizadas numa escala de 0 a 100,0%⁴. Após a padronização dos escores, os resultados foram classificados em categorias (Baixo - 0 a 33,3%; Moderado - 33,4% a 66,6%; Alto - 66,7% a 100,0%).

Ainda verificou-se os itens de maior média que representam as situações que mais comumente acontecem.

As questões éticas e o sigilo dos participantes ocorreu por meio de codinomes (letras/números). Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (UNICERP), sendo pautado na Resolução 466/12, garantindo privacidade e respeito aos seres humanos, de acordo com o protocolo 20171450ENF009.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

⁴ $Z = 100 * (\text{Soma} - \text{Mínimo}) / (\text{Máximo} - \text{Mínimo})$

Legenda: 1 - Soma = Somatório das respostas válidas. 2 - Mínimo = menor soma possível das respostas válidas. 3 - Máximo = maior soma possível das respostas válidas.

Dos 42 questionários distribuídos, obteve-se um retorno de 85,7% (n=36). Houve predomínio de docentes do sexo feminino (83,3%). Dos participantes 52,8% possuía idade entre 30 e 39 anos ($\bar{x}=40,1$ anos; $\pm 09,7$; 27-65anos), casados (66,7%) e com pós-graduação/especialização (58,3%) (TAB. 01).

Tabela 01 – Distribuição dos docentes participantes quanto a idade, situação conjugal e escolaridade, Patrocínio/MG, 2017.

		Masculino	Feminino	Total
		FA (%)	FA (%)	FA (%)
Idade	20-29	01 (02,8)	02 (05,5)	02 (05,5)
	30-39	02 (05,5)	17 (47,2)	19 (52,8)
	40-49	02 (05,5)	05 (13,9)	07 (19,4)
	≥50 anos	01 (02,8)	06 (16,6)	07 (19,4)
Situação Conjugal	Solteiro(a)	01 (02,8)	07 (19,4)	08 (22,2)
	Casado(a)	05 (13,9)	19 (52,8)	24 (66,7)
	Desquitado/Divorciado	00 (00,0)	03 (08,3)	03 (08,3)
	Viúvo	00 (00,0)	01 (02,8)	01 (02,8)
Grau de Escolaridade	Pós-graduação/Especialização	03 (08,3)	18 (50,0)	21 (58,3)
	Mestrado	03 (08,3)	10 (27,8)	13 (36,1)
	Doutorado	00 (00,0)	02 (05,5)	02 (05,5)

Fonte: Dados da pesquisa 2017.

A identificação das variáveis idade, situação conjugal e escolaridade em estudos que traçam o nível de estresse de trabalhadores, fez-se relevante para verificar se essas possuem relações diretas com o nível de estresse, causando impactos específicos ao trabalhador.

Os dados encontrados nesse estudo se assemelham a outros estudos. No estudo de Araújo e colaboradores (2015), realizado com docentes de uma instituição de Goiânia – GO, identificou-se que a maioria eram mulheres (54,4%), com idade média de 35,6 anos (54,4%), casadas ou em união estável (50,9%).

Contudo, também houve divergência encontrada por outros autores. No estudo de Sá e colaboradores (2018) que pretendia descrever o nível de estresse em docentes universitários da saúde de uma instituição privada no Distrito Federal identificou-se que a maioria dos participantes eram homens, casados, com filhos e com mestrado (55,6%, respectivamente). Já no estudo de Sousa e colaboradores (2018) realizado com docentes de uma faculdade de ValParaíso de Goiás – GO, encontrou que a maioria dos docentes eram do sexo masculino (57,9%), casados (47,4%), sem filhos (52,6%), com média de idade de 38,8 anos de idade. Houve predomínio de docentes com mestrado (73,7%) e com renda familiar entre cinco e dez salários mínimos (47,4%).

O estado civil dos docentes reflete diretamente no nível de estresse, pois entende-se que os que são casados ou vivem em união estável possuem maior apoio social, emocional e afetivo, principalmente quando se possui uma família estruturada, com filhos, apresentando-se mais maduros e estável emocionalmente, aumentando a capacidade de enfrentamento e resolução de problemas, diminuindo a incidência de doenças ocupacionais e estresse (PEREIRA, 2008; AMARO; DUMITH, 2018).

Em relação à escolaridade, a titulação mínima exigida para o cargo de docente é a especialização, o que pode justificar os achados desse estudo e a baixa faixa etária dos docentes.

As maiores titulações (mestrado e, principalmente, o doutorado) são exigências específicas de instituições públicas, que necessitam de maior qualificação para atender aos objetivos das instituições (SOUSA et al., 2018). Mesmo assim, atualmente as instituições particulares se preocupam com a qualificação dos seus docentes tanto para a melhoria técnica dos cursos, quanto para se destacar entre as diversas instituições particulares existentes no mercado. Dessa forma, incentivos são cada vez mais disponibilizados nessas instituições a fim de estimular a capacitação/qualificação dos docentes.

Porém, mesmo tendo autores que afirmam que quanto maior a qualificação, maior é a predisposição ao estresse ocupacional (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016), há aqueles que defendem que a realização profissional eleva a satisfação pessoal, social e educacional dos docentes (PEREIRA, 2008).

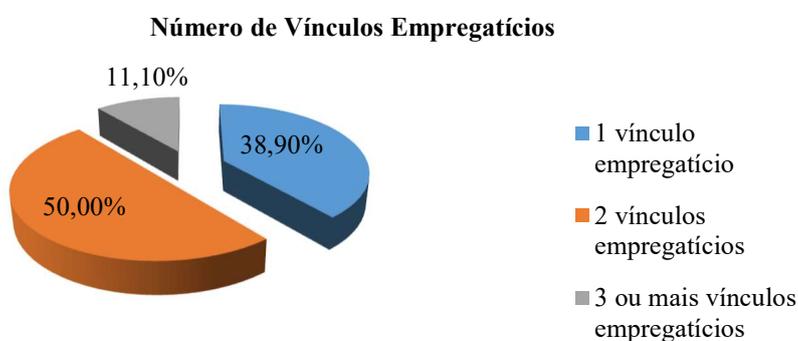
Em relação ao trabalho docente, questionou-se quanto ao número de disciplinas ministradas no último semestre e no último ano (TAB. 02) e quanto ao número de vínculos empregatícios (GRA. 01).

Tabela 02 – Distribuição dos docentes quanto o número de disciplinas lecionadas no último semestre e no último ano, Patrocínio/MG, 2017.

Número de disciplinas lecionadas		Masculino (n=06)	Feminino (n=30)	Total (n=36)
		FA (%)	FA (%)	FA (%)
Último semestre	1 a 4	03 (8,3)	25 (69,4)	28 (77,8)
	5 – 9	03 (8,3)	06 (16,7)	09 (25,0)
	≥10	00 (0)	02 (5,5)	02 (5,5)
Último ano	1 a 4	02 (5,5)	14 (38,9)	16 (44,4)
	5 – 9	02 (5,5)	09 (25,0)	11 (30,5)
	≥10	02 (5,5)	07 (19,4)	09 (25,0)

Fonte: Dados da pesquisa 2017.

Observou-se que o maior número de disciplina estava sob o comanda de mulheres, tanto no último semestre, quanto no último ano. A maioria assumiu entre 1 e 4 disciplinas (69,4%) no último semestre e no último ano (38,9%) (TAB. 02). Contudo, algumas mulheres afirmaram estarem à frente de até 15 disciplinas no último ano, enquanto os homens chegaram a um máximo de 13.

**GRÁFICO 01** – Distribuição dos docentes quanto ao número de vínculos empregatícios, Patrocínio/MG, 2017.

Fonte: Dados da pesquisa 2017.

A maioria dos participantes possuíam dois vínculos empregatícios (50,0%); no entanto, alguns afirmaram possuir três ou mais vínculos (11,1%) (GRA. 01). A maioria dos que afirmaram dois ou mais vínculos eram mulheres. Quanto aos demais locais de trabalho referente aos que possuem mais de um vínculo empregatício foram citados escolas particulares, hospitais, setores da prefeitura e instituições filantrópicas.

Acumular atividades laborais, em turnos alternados, acabam por contribuir para a sobrecarga de trabalho, já que a função do docente varia desde a preparação de materiais e aulas, a elaboração e correção de trabalhos e provas, a orientação e organização de grupos de estudos, além da produção de artigos científicos, participação em eventos científicos e orientações de alunos (KIRCHHOF et al., 2015).

A sobrecarga de trabalho para os docentes, em geral, resulta no aparecimento de sintomas relacionados ao estresse, queixando-se mais do seu trabalho, classificando-o como cansativo, estressante e insuportável (CASSIOLATO, 2010; SOARES, 2016).

No caso das mulheres, essas acabam sempre possuindo mais afazeres, pois culturalmente, são elas que norteiam os afazeres domésticos e os filhos, aumentando sua taxa de preocupação e responsabilidades, deixando-as vulneráveis aos transtornos mentais e depressão que impactam na sua qualidade de vida.

Contudo, alguns autores relatam que o estresse ocupacional do docente pode ser vivenciado de diversas formas. A dupla ou tripla jornada de trabalho pode evidenciar expositores estressantes, mas também podem servir de distração dos problemas entre os vínculos empregatícios; assim como, quem não possui um segundo vínculo empregatício pode ser menos remunerado, também desenvolvendo estresse ocupacional (MARTINS, 2009; ARAUJO et al., 2015).

Pela Escala de Estresse do Trabalho, pode-se observar que a maioria dos docentes da referida instituição possuíam ausência ou baixo nível estressor (83,3%). Neste grupo estão inseridos 100,0% dos homens e 80,0% das mulheres (GRA.02).

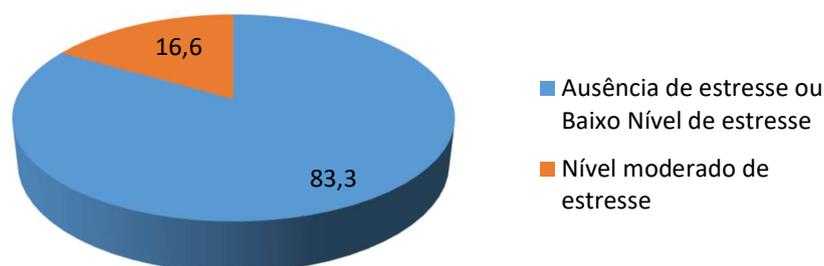


Gráfico 02 - Distribuição dos participantes em relação ao nível de estresse, Patrocínio/MG, 2017.
Fonte: Dados da pesquisa 2017.

Sobretudo, identificou-se que 16,6% dos participantes (todas mulheres) apresentavam moderado nível de estresse.

Baixos níveis de estresse entre docentes também foram identificados por Sousa e colaboradores (2018), Sá e colaboradores (2018) e Kirchhof e colaboradores (2015), mas se divergem dos achados de Araújo e colaboradores (2015).

Os dados relativamente positivos dos níveis de estresse (nenhum docente classificado com alto nível de estresse) podem ser explicados pela capacidade de organização do trabalho e da vida pessoal, além de tentarem manter um ritmo de vida controlado dentro das possibilidades. Ainda, o suporte social e familiar são estratégias efetivas no enfrentamento dos fatores estressantes. Pode-se observar na referida instituição estratégias que podem minimizar os fatores estressantes entre os docentes. São eles o reconhecimento profissional, a distribuição de responsabilidades, a maior autonomia ao trabalho docente, condições seguras e adequadas de trabalho, disponibilização de instrumentos tecnológicos que facilitam a atividade docente, os estímulos para capacitações e participação em eventos, assim como uma relação interprofissional entre docentes e direção facilitada que melhoram o desenvolvimento do trabalho docente.

Autores afirmam que mesmo que não se evidenciem altos níveis de estresse em uma instituição não significam que os fatores estressantes não existam, mas que os mesmos são vivenciados de maneiras menos abruptas pelos docentes, que acabam se adaptando e/ou aprendendo a lidar com situações estressantes com uma rede de apoio profissional, social e familiar, amenizando os impactos (SÁ et al., 2018).

Mesmo identificando baixo estresse entre os docentes, fez-se a distribuição dos mesmos segundo as médias para cada questão respondida (TAB. 03).

Tabela 03 – Distribuição dos participantes em relação as médias da Escala de Estresse do Trabalho de Paschoal e Tamayo (2004), Patrocínio/MG, 2017.

		Máx – Mín	Moda	X(±)
EET1	A forma como as tarefas são distribuídas em minha área tem me deixado nervoso.	1 – 5	01	1,91 (-)
EET2	O tipo de controle existente em meu trabalho me irrita.	1 – 4	02	2,02 (-)
EET3	A falta de autonomia na execução do meu trabalho tem sido desgastante.	1 – 4	02	1,94 (-)
EET4	Tenho me sentido incomodado com a falta de confiança de meu superior sobre o meu trabalho.	1 – 4	01-02	1,72 (0,815)
EET5	Sinto-me irritado com a deficiência na divulgação de informações sobre decisões organizacionais.	1 – 5	02	2,31 (1,091)
EET6	Sinto-me incomodado com a falta de informações sobre minhas tarefas no trabalho.	1 – 4	02	2,03 (0,845)
EET7	A falta de comunicação entre mim e meus colegas de trabalho deixa-me irritado.	1 – 4	02	1,83 (0,775)
EET8	Sinto-me incomodado pelo meu superior tratar-me mal na frente de colegas de trabalho.	1 – 4	01	1,44 (0,773)
EET9	Sinto-me incomodado por ter que realizar tarefas que estão além de minha capacidade.	1 – 5	01	1,83 (1,108)
EET10	Fico de mau humor por ter que trabalhar durante muitas horas seguidas.	1 – 5	02	2,14 (1,046)
EET11	Sinto-me incomodado com a comunicação existente entre mim e meu superior.	1 – 4	01	1,75 (0,906)
EET12	Fico irritado com discriminação/favoritismo no meu ambiente de trabalho.	1 – 4	01	1,97 (0,971)
EET13	Tenho me sentindo incomodado com deficiência nos treinamentos para capacitação profissional.	1 – 5	03	2,56 (1,206)
EET14	Fico de mau humor por me sentir isolado na organização.	1 – 4	02	2,00 (0,861)

EET15	Fico irritado por ser pouco valorizado por meus superiores.	1 – 4	02	1,88 (0,820)
EET16	As poucas perspectivas de crescimento na carreira tem me deixado angustiado.	1 – 4	02	2,30 (1,000)
EET17	Tenho me sentido incomodado por trabalhar em tarefas abaixo do meu nível de habilidade.	1 – 4	01	1,75 (0,937)
EET18	A competição no meu ambiente de trabalho tem me deixado de mau humor.	1 – 4	01-02	1,88 (0,887)
EET19	A falta de compreensão sobre quais são minhas responsabilidades neste trabalho tem causado irritação.	1 – 4	01-02	1,63 (0,798)
EET20	Tenho estado nervoso por meu superior me dar ordens contraditórias.	1 – 4	01	1,54 (0,780)
EET21	Sinto-me irritado por meu superior encobrir meu trabalho bem feito diante de outras pessoas.	1 – 4	01	1,66 (0,925)
EET22	O tempo insuficiente para realizar meu volume de trabalho deixa-me nervoso.	1 – 5	02	2,58 (1,204)
EET23	Fico incomodado por meu superior evitar me incumbir de responsabilidades importantes.	1 – 4	01	1,77 (0,929)

Fonte: Dados da pesquisa 2017.

As maiores queixas observadas em relação ao questionário de estresse foram o nervosismo pelo tempo insuficiente para realizar o volume de trabalho ($X=2,58$), por se sentirem incomodados com as deficiências nos treinamentos para a capacitação profissional ($X=2,56$) e por se sentirem irritados com a deficiência na divulgação de informações sobre decisões organizacionais ($X=2,31$).

Outros autores também encontraram as mesmas insatisfações, que podem estar associadas as emoções vividas por cada indivíduo, podendo ser prejudiciais para saúde física e mental (KAHN; BYOSIERE, 2005; SILVA; YAMAD, 2008; ARAUJO et al., 2015). Outros profissionais que apresentam queixas semelhantes são os médicos, os dentistas, os técnicos de enfermagem, os advogados, os policiais e os agentes penitenciários (FERNANDES et al., 2012; OLIVEIRA et al., 2012).

As menores queixas estão relacionadas à irritação pela falta de compreensão sobre quais são as responsabilidades no trabalho ($X= 1,63$), por se encontrar nervoso pelas ordens contraditórias do superior ($X= 1,54$) e o incômodo pelos maus tratos do superior, frente aos colegas de trabalho ($X=1,44$). Essas poucas queixas estão relacionadas diretamente a distribuição de trabalho dentro da instituição, o que pode ser resultado da deficiência na divulgação das informações sobre as decisões organizacionais. Mesmo assim, Freitas (2015) afirma que os valores organizacionais (ética, bem-estar, autonomia e preocupação com a coletividade) reduzem o nível de estresse no trabalhador.

Contudo, por observar pequena taxa de docentes com nível moderado de estresse, pode-se concordar com Costa; Lima; Almeida (2003) e Sá e colaboradores (2018) que concluíram que o meio acadêmico não pode ser considerado um determinante para o estresse, mas um condicionante estressor que necessita de um contexto situacional e individual para ocorrer.

Algumas limitações puderam ser percebidas no decorrer do estudo. Uma delas está relacionado ao tamanho reduzido da amostra. Mesmo assim, pode-se inferir que o presente estudo é condizente com a realidade encontrada em diversos estudos em outras regiões do país, com a mesma população estudada, mostrando que os docentes, mesmo com todos os fatores que são considerados condicionantes ao estresse, conseguem manter uma sanidade física, mental e organizacional adequadas por meio de estratégias efetivas de enfrentamento aos fatores estressantes.

Outras limitações foram encontradas como o não questionamento do número de filhos, a carga horária trabalhada, a renda individual e familiar mensal, hábitos de vida e alimentares, qualidade de sono e frequência da prática de atividade física, variável essas que podem estar associados ao nível de estresse ocupacional.

CONCLUSÃO

Os objetivos desse estudo foram alcançados com êxito. Mesmo com algumas queixas sendo identificadas, conclui-se que os docentes analisados não possuem níveis de estresse considerados altos/preocupantes, porque utilizam de estratégias eficientes para minimizar os impactos estressantes do seu cotidiano e por receberem apoio dos colegas e/ou instituição.

Em relação ao material utilizado para compor a literatura e discussão desse estudo, observou-se que apesar da temática ser de grande relevância, não se encontrou informações complementares importantes entre um ou outro material analisado. O que justifica esses achados, talvez seja porque a maioria dos estudos ou são revisões de literatura ou são estudos de caráter descritivo de delineamento transversal.

Cientificamente, é importante o encorajamento de estudos de microrregiões, podendo servir de base comparativa para estudos maiores com o intuito de se identificar novos fatores associados o estresse ocupacional.

REFERÊNCIAS

- AMARO, J. M. R. S.; SUMITH, S. C. Sonolência diurna excessiva e qualidade de vida relacionada à saúde dos professores universitários. **J Bras Psiquiatr.**, v. 67, n. 2, p. 94-100, 2018.
- ARAÚJO, B. L. S.; GOMES, D. V.; PIRES, V. S.; et al. Estresse ocupacional em docentes de uma instituição de ensino superior da região metropolitana de Goiânia. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires.**, v. 4, n. 2, p. 22-30, 2015.
- CASSIOLATO, R. A. **Síndrome de burnout e identidade do professor com os docentes da Universidade Federal de Viçosa.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, 2016, 105f.
- COSTA, J. R.A.; LIMA, J. V.; ALMEIDA, P. C. Stress no trabalho do enfermeiro. **Rev Esc Enferm USP**, v. 37, n. 3, p. 63-67, 2003.
- DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Estresse e docência: um estudo do ensino superior privado. **Rev Subj.**, v. 16, n. 1, p. 37-51, 2016.
- FERNANDES, J. S.; MIRANZI, S. S. C.; IWAMOTO, H. H.; et.al A relação dos aspectos profissionais na qualidade de vida dos enfermeiros das equipes Saúde da Família. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v. 46, n. 2, p. 404-412, 2012.
- FREITAS, G. R. **Estresse, Ansiedade e Qualidade de Vida em Professores: efeitos do Relaxamento Progressivo** [dissertação]. Bauru. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Ciências UNESP; 2015.
- KAHN, R. L.; BYOSIERE, P. **Stress in organizations.** In: DUNNETE, M. D.; HOUGH, L. M. (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1992. v. 3.

KIRCHHOF, R. S.; FREITAS, E. O.; SILVA, R. M.; et al. Relations between stress and coping in federal universities nursing teachers of a Brazilian state-analytical study. **J Nurs Educ Pract.**, v. 5, n. 12, p. 9-16, 2015.

MARTINS, L. F. Estresse **Ocupacional e esgotamento profissional entre profissionais da atenção primária à saúde**. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora; 2009.

MIRANDA, L. C. S.; PEREIRA, C. A.; PASSOS, J. P. O Estresse nos docentes de enfermagem de uma universidade pública. **Rev de Pesq: cuidado é fundamental.**, v. 1, n. 2., p. 335-344, 2009.

OLIVEIRA, E. R. A.; GARCIA, A. L.; GOMES, M. J.; et.al. Gênero e qualidade de vida percebida - estudo com professores da área de saúde. **Ciências e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p.741- 47, 2012.

PASCHOAL, T.; TAMAYO, A. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 45-52, 2004.

PEREIRA, S. M. A. **A síndrome de Burnout: O estresse em docentes das instituições de ensino superior privada de Porto Velho**. Brasília. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade de Brasília; 2008.

POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 351-367, 2009.

SÁ, S. C. A.; SILVA, R. M.; KIMURA, C. A.; et al. Estresse em docentes universitários da área de saúde de uma faculdade privada do entorno do Distrito Federal. **Rev. Cient. Sena Aires.**, v. 7, n. 3, p. 200-207, 2018.

SILVA, L. G; YAMAD, K. N. Estresse ocupacional em trabalhadores de uma unidade de internação hospitalar. **Ciêñ.Cuid.Saúde**, v. 7, n.1, p.98-105, 2008.

SILVA, J. F. C. **O estresse ocupacional e suas principais causas e consequências** [monografia]. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes; 2010.

SOARES, M. B. Fatores determinantes para a ocorrência do estresse em docentes universitários. **Análise do estresse ocupacional em docentes da Universidade Federal de Viçosa e suas interferências na qualidade de vida e suporte familiar**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, 2016, 119f.

SOUSA, A. R.; SANTOS, R. B.; SILVA, R. M; et al. Estresse ocupacional e qualidade do sono em docentes da área da saúde **Rev Rene.**, n. 19, Supl. e33088, 2018.

TRIGO, T. R; TENG, C. T.; HALLAK, J. E. C. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Rev Psiq Clín.**, v. 35, n. 5, p. 223-233, 2007.

VIEIRA, I. Conceito(s) de burnout: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. **Rev bras saúde ocup.**, v. 35, n. 122, p. 269-276, 2010.

YAEGASHI, S. F. R.; BENEVIDES-PEREIRA, A. N. T.; ALVES, I. C. B. **O estresse e a síndrome de burnout no trabalho docente: algumas reflexões.** X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2011.

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE OVOS COMERCIAIS ARMAZENADOS SOB DIFERENTES CONDIÇÕES DE TEMPERATURA

SHAYENE DE PAULA MEDEIROS CRUZ¹
ANA BEATRIZ TRALDI²

RESUMO

Introdução: A avicultura de postura, desempenha papel importante na alimentação humana, sendo o ovo constituinte de importantes propriedades nutricionais, as quais se deterioram conforme as condições de armazenamento dos ovos. **Objetivo:** Diante disto, o objetivo deste estudo foi avaliar a qualidade de ovos comerciais, armazenados em diferentes condições de temperatura em tempos distintos de armazenamento. **Material e métodos:** Para tanto verificou-se a qualidade interna de 240 ovos de consumo, provenientes de galinhas poedeiras de linhagem comercial, com experimento em delineamento inteiramente casualizado, sendo 20 ovos do dia, comparados com 20 ovos de temperatura ambiente e 20 ovos de temperatura refrigerada. As avaliações foram realizadas por quatro semanas consecutivas, totalizando 3 tratamentos com vinte repetições de cada. Os parâmetros de qualidade dos ovos avaliados foram Unidade Haught (HU), peso (g), resistência da casca (kg), altura do albúmen (mm), espessura da casca, coloração da gema e Unidade Internacional. **Resultados:** Foi observado que as variáveis HU, altura do albúmen e unidade internacional ao 7, 14 e 21 dias apresentaram melhores resultados para os ovos do dia e refrigerados, comparados aos armazenados em temperatura ambiente, sendo que estes valores decaíram nos ovos refrigerados por 28 dias em comparação aos ovos do dia. **Conclusão:** Concluiu-se assim que, o tempo de estocagem interfere na qualidade do ovo, sendo que os ovos armazenados em temperatura ambiente perdem suas características mais rapidamente, sendo a refrigeração o método de armazenagem mais eficiente para a manutenção da qualidade dos ovos por, até 21 dias.

Palavras-chave: Armazenamento. Ovo. Qualidade. Unidades Haught.

¹Discente do curso de Agronomia do Centro Universitário do Cerrado – UNICERP – Patrocínio – MG.

²Professora doutora do curso de Agronomia do Centro Universitário do Cerrado – UNICERP – Patrocínio – MG.

ASSESSMENT OF THE QUALITY OF COMMERCE EGGS STORED UNDER DIFFERENT CONDITIONS

ABSTRACT

Introduction: Posture poultry plays an important role in human food, being the egg constituent of important nutritional properties, which are deteriorating as the eggs are stored. **Objective:** Therefore, the objective of this study was to evaluate the quality of commercial eggs stored in different temperature conditions at different storage times. **Material and methods:** The internal quality of 240 eggs from commercial hens was studied, with a completely randomized design, with 20 eggs of the day, compared to 20 eggs at room temperature and 20 eggs at refrigerated temperature. For 4 consecutive weeks, totaling 3 treatments with twenty repetitions each. Haught unit (HU), weight (g), bark resistance (kg), albumin height (mm), shell thickness, yolk color and International Unit were evaluated. **Results:** It was observed that the variables HU, albumen height and international unit at 7, 14 and 21 days presented significant values for the eggs of the day and refrigerated, compared to those stored at room temperature, and these values fell in the refrigerated eggs for 28 days in compared to the eggs of the day. **Conclusion:** It is concluded that, at the time of storage, it interferes with the quality of the egg, and eggs stored at room temperature lose their characteristics more quickly, with refrigeration being the most appropriate storage method to maintain egg quality for a longer period.

Keywords: Egg. Haught units. Quality. Storage.

INTRODUÇÃO

A avicultura de postura tem evoluído muito nos últimos anos e, como segmento importante na produção de alimento humano de alto valor biológico, o ovo é um alimento muito nutritivo e com alto valor proteico. O ovo pode ser armazenado de forma a preservar suas características nutricionais, no entanto, o tempo de armazenamento e as condições de temperatura devem ser considerados.

Durante o armazenamento, podem ocorrer alterações nas características físicas, químicas e funcionais das proteínas dos ovos inteiros, dependendo do tempo de armazenamento, da temperatura e da umidade relativa do ar (ALLEONI e ANTUNES, 2001).

Vários atributos de qualidade do albúmen e gema são perdidos com o armazenamento prolongado do ovo. A velocidade das alterações no albúmen e na gema está associada com a temperatura e ao movimento de dióxido de carbono do albúmen através da casca (OLIVEIRA, 2006).

O acréscimo do consumo de ovos e o uso de seus benefícios nutricionais pela população dependem da condição do produto inserido ao consumidor, dependente de um conjunto de qualidades que podem influenciar o seu nível de aceitabilidade no comércio. Assim como os produtos naturais de procedência animal, o ovo também é perecível, e começa a perder qualidade caso não sejam tomadas medidas apropriadas para sua conservação, portando o prejuízo de qualidade é um fator inevitável que acontece de forma sucessiva ao longo do tempo.

Para mensurar a qualidade do ovo e se ainda está apto ao consumo humano após o armazenamento, algumas variáveis devem ser consideradas, como altura do albúmen, resistência da casca, unidade Haught entre outras. Estas variáveis determinam se o ovo manteve ou perdeu suas qualidades organolépticas no decorrer do tempo e se ainda está apto ao consumo sem oferecer risco à saúde.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi avaliar a qualidade de ovos comerciais, armazenados em diferentes condições de temperatura em tempos distintos de armazenamento.

MATERIAL E MÉTODOS

O experimento foi realizado durante o mês de abril de 2018, no Centro de Pesquisa Agroceres Multimix, localizado na Rodovia BR365, quilômetro 465,1 Patrocínio-MG, nas seguintes coordenadas geográficas, -18,8864590 S, -46,9458550 O.

Foram utilizados 240 ovos brancos do tipo grande, com peso médio de 55 a 62g, oriundos de galinhas da linhagem Hy-line W36, com idade de 31 semanas. A ração utilizada na alimentação destas aves apresentava fórmula comercial à base de milho, com parcial substituição de sorgo e farelo de soja.

Após a seleção dos ovos na própria granja da empresa, os ovos foram acondicionados em bandejas de papelão com capacidade para trinta ovos cada. Os ovos foram distribuídos ao acaso em dois grupos, sendo um grupo em que as bandejas foram estocadas em temperatura ambiente, sob uma bancada de laboratório, sem climatização artificial e o outro em que as bandejas foram estocadas sob refrigeração em uma geladeira no mesmo laboratório.

Durante todo o experimento, as temperaturas máximas e mínimas dos locais de estocagem foram medidas com o auxílio de Datalog e os registros encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1. Registros de temperatura e umidade nas avaliações de qualidade dos ovos

Avaliações	Temp. ambiente (°C)	Temp. refrigerada (°C)
1 ^a	26,3	2,7
2 ^a	24,7	1,4
3 ^a	25,1	3,5
4 ^a	26,6	5,0

A cada semana, 20 ovos do dia eram coletados para que suas características de qualidade fossem comparadas àqueles que estavam armazenados sob condições distintas de temperatura. Desta forma, foram definidos três tratamentos que consistiram na condição de armazenamento de ovos para consumo (temperatura ambiente ou refrigeração), comparados a ovos frescos, com 20 repetições em DIC (Delineamento inteiramente casualizado), sendo, em cada avaliação semanal, 20 ovos do dia, comparados a 20 ovos armazenados em temperatura ambiente e 20 ovos armazenados sob refrigeração.

Foram realizadas as seguintes avaliações de qualidade:

- Unidade Haugh, é uma expressão matemática que correlaciona o peso do ovo com a altura da clara espessa. Sendo assim, quanto maior o valor da unidade “Haugh”, melhor será a qualidade do ovo (RODRIGUES, 1975). É medida através da fórmula a seguir.

$$UH = 100\log\left[H - \frac{\sqrt{G(30W^{0,37} - 100)}}{100} + 1,9\right]$$

Sendo: H = altura da clara espessa (milímetros); G = constante gravitacional de valor 32 e W = peso do ovo (g) (BRANT et al.; 1951).

- Peso do ovo (g),
- Resistência da casca (kgf);
- Altura do albúmen (mm);
- Espessura da casca (mm);
- Coloração da gema (de acordo com escala definida pelo leque colorimétrico da Roche);
- Unidade Internacional: classificação que leva em consideração a relação entre as demais variáveis, os ovos considerados de qualidade excelente (AA) devem

apresentar valores de UH superiores a 72; ovos de qualidade alta (A), apresentam 60 e 72 UH, e ovos de qualidade inferior (B), inferiores a 60 UH (USDA, 2000).

As avaliações ocorreram uma vez por semana, sempre no mesmo dia e horário, por quatro semanas consecutivas. As análises foram realizadas através de um equipamento específico para avaliar qualidade de ovos, chamado Det. 6000.

Os dados coletados foram submetidos à análise de variância e, em caso de diferenças significativas, as médias foram comparadas pelo Teste de Tukey a 5% de probabilidade. O programa estatístico utilizado foi o SISVAR[®] (FERREIRA, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados de qualidade de ovos comerciais obtidos em tempos de armazenamento distintos aos 7 dias, encontram-se nas Tabela 2.

Tabela 2. Médias de padrões de qualidade de ovos comerciais obtidas aos 7 dias de armazenamento.

Tratamentos	P (g)	A.A (mm)	C.G.	HU	Int.	R.C. (Kgf)	E.C (mm)
T1 (Ovos do dia)	59,5	7,1a	4,6	82,3a	AA	4,4	0,35
T2 (T. ambiente)	58,1	4,5b	4,8	64,1b	A	4,4	0,36
T3 (Refrigeração)	59,1	8,0a	5,1	88,8a	AA	4,4	0,36
CV (%)	5,3	23,8	12,8	15,2	41,7	12,2	13,5
DMS	2,4	1,2	0,5	9,1	-	0,5	0,4

P = peso do ovo. A.A = altura do albúmen. C.G. = cor da gema. HU = unidade Haught. Int. = classificação internacional. R.C. = resistência da casca. E.C. = espessura da casca.

Médias seguidas de letras distintas nas colunas diferem entre si pelo Teste de Tukey a 5% de probabilidade.

As variáveis altura do albúmen e Unidade Haught apresentaram diferença significativa, sendo melhor altura do albúmen apresentada pelos ovos do dia e melhor unidade Haught apresentadas pelos ovos do dia e pelos ovos armazenados sob refrigeração.

O armazenamento, independente da condição, faz o albúmen se liquefazer devido à desnaturação da albumina. No entanto, esta desnaturação ocorre de maneira mais lenta quando

o ovo é armazenado sob refrigeração, o que explica, aos 7 dias, a altura do albúmen não se diferenciar entre ovos do dia e ovos armazenados sob refrigeração.

A unidade Haught foi significativamente maior para os ovos do dia e os ovos armazenados sobre refrigeração, demonstrando que o armazenamento refrigerado foi eficiente na manutenção da qualidade dos ovos comerciais em 7 dias. Resultados obtidos por Samli et al. (2005), ao avaliarem o valor da unidade Haught de ovos armazenados a 5, 21 e 29°C durante dois, cinco e 10 dias, não observaram diferença no valor de HU durante os 10 primeiros dias de estocagem a 5°C, porém, altas temperaturas reduziram este valor com o aumento do período de armazenamento.

A variável cor da gema não apresentou diferença significativa, no entanto, os valores para todos os tratamentos foram relativamente baixos. Valores considerados adequados compreendem-se acima de 7. Este fato pode ser explicado pela composição da ração das aves, pois, uma vez que está apresentava sorgo parcialmente em substituição ao milho, e este ingrediente não contém substâncias pigmentantes, já era esperado que a pontuação da coloração da gema fosse mais baixa (FREITAS et. al. 2011). No entanto, estes valores não comprometem as características nutricionais do ovo, apenas comprometem a questão de mercado, pois os consumidores tendem a escolher ovos com gema mais escura.

Resultados semelhantes foram obtidos por Alleoni e Antunes (2001), onde aos 7 dias de armazenamento dos ovos, obtiveram resultados significativos da diminuição da altura de albúmen e diminuição dos valores de Haught dos ovos armazenados em temperatura ambiente.

Os dados de qualidade de ovos comerciais obtidos em tempos de armazenamento distintos aos 14 dias, encontram-se nas Tabela 3.

Tabela 3. Médias de padrões de qualidade de ovos comerciais obtidas aos 14 dias de armazenamento

Tratamentos	P (g)	A.A (mm)	C.G.	HU	Int.	R.C. (Kgf)	E.C (mm)
T1 (Ovos do dia)	61,1a	9,1a	4,3	95,1a	AAa	4,3	0,36
T2 (T. ambiente)	55,7b	3,7b	5,4	57,0 b	Bb	4,5	0,36
T3 (Refrigeração)	58,7b	7,6a	5,0	87,5a	AAa	4,5	0,37
CV (%)	4,6	12,6	14,9	7,4	21,8	4,1	16,5
DMS	2,1	0,6	0,6	4,5	-	0,3	0,6

P = peso do ovo. A.A = altura do albúmen. C.G. = cor da gema. HU = unidade Haught. Int. = classificação internacional. R.C. = resistência da casca. E.C. = espessura da casca.

Médias seguidas de letras distintas nas colunas diferem entre si pelo Teste de Tukey a 5% de probabilidade.

A coleta inicial ocorreu quando as aves estavam com 31 semanas de vida, no entanto, a cada semana, estas aves estavam mais velhas, sendo assim, o aumento do peso dos ovos do dia já era esperado, uma vez que ovos oriundos de aves mais velhas apresentam peso maior devido ao aumento fisiológico do tamanho da gema (SILVERSIDES, 1994; SILVERSIDES e SCOTT, 2001; CARVALHO et al., 2007; TRALDI, 2010).

Houve diferença significativa para as variáveis altura de albúmen, unidade Haught e classificação internacional, sendo melhores resultados apresentados pelos ovos do dia e ovos armazenados sob refrigeração, que não apresentaram diferença significativa entre si.

Os dados de qualidade de ovos comerciais obtidos em tempos de armazenamento distintos aos 21 dias, encontram-se nas Tabela 4.

Tabela 4. Médias de padrões de qualidade de ovos comerciais obtidas aos 21 dias de armazenamento

Tratamentos	P (g)	A.A (mm)	C.G.	HU	Int.	R.C. (Kgf)	E.C (mm)
T1 (Ovos do dia)	61,3a	9,2a	4,8	95,1a	AAa	4,3	0,36
T2 (T. ambiente)	55,3b	6,2b	6,1	77,0b	Bb	4,5	0,35
T3 (Refrigeração)	56,0b	6,9a	5,4	86,7a	AAa	4,5	0,36
CV (%)	5,2	21,8	12,7	12,1	27,0	13,2	5,4
DMS	2,3	1,2	0,5	7,9	-	0,3	0,6

P = peso do ovo. A.A = altura do albúmen. C.G. = cor da gema. HU = unidade Haught. Int. = classificação internacional. R.C. = resistência da casca. E.C. = espessura da casca.

Aos 21 dias de armazenamento houve diferença significativa para as variáveis altura de albúmen, unidade Haught e classificação internacional, sendo melhores resultados apresentados pelos ovos do dia e ovos armazenados sob refrigeração. Não se observou grandes diferenças nos valores entre as avaliações dos 14 e 21 dias. Xavier et. al., (2008) demonstraram em seu trabalho que ovos embalados e não embalados, que foram refrigerados no dia da sua postura apresentaram altos índices de HU, mesmo após 35 dias de refrigeração.

Os dados de qualidade de ovos comerciais obtidos em tempos de armazenamento distintos aos 28 dias, encontram-se nas Tabela 5.

Tabela 5. Médias de padrões de qualidade de ovos comerciais obtidas aos 28 dias de armazenamento

Tratamentos	P (g)	A.A (mm)	C.G.	HU	Int.	R.C. (Kgf)	E.C (mm)
T1 (Ovos do dia)	61,5a	8,6a	5,4	91,4a	AAa	4,2	0,37
T2 (T. ambiente)	54,7b	3,3c	5,9	52,9c	Bb	4,1	0,35
T3 (Refrigeração)	58,4b	6,1b	5,3	81,4b	AAa	4,2	0,35
CV (%)	5,2	16,3	12,3	11,1	25,3	16,3	5,9
DMS	2,3	0,8	0,5	6,4	-	0,3	0,5

P = peso do ovo. A.A = altura do albúmen. C.G. = cor da gema. HU = unidade Haught. Int. = classificação internacional. R.C. = resistência da casca. E.C. = espessura da casca.

Médias seguidas de letras distintas nas colunas diferem entre si pelo Teste de Tukey a 5% de probabilidade.

Aos 28 dias de armazenamento, os ovos sob refrigeração deixaram de apresentar qualidade semelhante aos ovos do dia, como pode ser observado através das variáveis altura do albúmen, unidade Haught e classificação internacional. Silva (2006), observou em seu trabalho que a diminuição das unidades Haught ocorre com o tempo independentemente do tipo de armazenamento, porém as quedas mais acentuadas são nos ovos armazenados em temperatura ambiente, destacando ainda que a melhor qualidade dos ovos a longo tempo é obtida em ambiente refrigerado, sendo esta a técnica que permite maior durabilidade dos mesmos.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos neste estudo, concluiu-se que o tempo de estocagem interfere na qualidade do ovo, sendo que os ovos armazenados em temperatura ambiente têm suas características físicas alteradas mais rapidamente.

A refrigeração é o método de armazenagem mais indicado para manter a qualidade dos ovos semelhante a de ovos do dia, até os 21 dias de armazenamento.

REFERÊNCIAS

ALLEONI, A.C.C.; ANTUNES, A.J. Unidade haugh como medida da qualidade de ovos de galinha armazenados sob refrigeração. **Scientia Agricola**, v.58, n.4, p.681-685, 2001

BRANT, A.W.; OTTE, A.W.; NORRIS, K.H. Recommend standards for scoring and measuring opened egg quality. **Food Technology**, v.5, p.356-361, 1951.

CARVALHO, F.B.; STRINGHINI, J.H.; JARDIM FILHO, R.M. et al. Qualidade interna e da casca para ovos de poedeiras comerciais de diferentes linhagens e idades. **Cienc. Anim. Bras.**, v.8, p.25-29, 2007.

FERREIRA, D. F. Sisvar: Um programa para análises e ensino de estatística. **Revista Científica Symposium**, v.6, p.36-41, 2008.

FREITAS, L. W. Aspectos qualitativos de ovos comerciais submetidos a diferentes condições de armazenamento. **Revista Agrarian**, Dourados, v.4, n.11, p.66-72, 2011.

OLIVEIRA, G.E. **Influência da temperatura de armazenamento nas características físico-químicas e nos teores de aminos bioativas em ovos**. 2006. 78p. Dissertação

(Mestrado em Ciência de Alimentos) – Faculdade de Farmácia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

RODRIGUES, P.C. **Contribuição ao estudo da conversão de ovos de casca branca e vermelha**. Piracicaba, 1975. 57p. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo.

SAMLI, H.E.; AGMA, A.; SENKOYLU, N. Effects of storage time and temperature on egg quality in old laying hens. **J. Appl. Poultry. Res.**, v.14, p.548-553, 2005.

SILVA, M. F. R. **Desempenho, qualidade dos ovos e balanço de nitrogênio de poedeiras comerciais com diferentes níveis de proteína bruta, metionina e lisina**. 2006. 109p. Tese (Doutorado), Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos, Universidade de São Paulo. São Paulo.

SILVERSIDES, F.G. The Haugh unit correction for egg weight is not adequate for comparing eggs from chickens of different line and ages. **J. Appl. Poultry. Res.**, v.3, p.120-126, 1994.

SILVERSIDES, F.G.; SCOTT, T.A. Effect of storage and layer age on quality of eggs from two lines of hens. **Poultry. Sci.**, v.80, p.1240-1245, 2001.

TRALDI, A. B. **Influência da idade da matriz e do peso do ovo incubado nas respostas de pintos de corte alimentados com rações pré-iniciais farelada, triturada ou micro-peletizada**. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Ciência Animal e Pastagens) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2010.

USDA. **Egg-Grading Manual**. Washington: Department of Agriculture. 2000. 56p.

XAVIER, I.M.C.; CANÇADO, S.V.; FIGUEIREDO, T.C. et al. Qualidade de ovos de consumo submetidos a diferentes condições de armazenamento. **Arq. Bras. Med. Vet. Zootec.**, v.60, p.953-959, 2008.

A VIOLÊNCIA NOS INTRAMUROS DAS ESCOLAS

JULIANA CRISTINA DE QUEIROZ⁵
FÁTIMA YUKARI AKIYOSHI FRANÇA⁶

RESUMO

Introdução: A violência no âmbito escolar é alarmante. Neste contexto, especialmente, tendo como autor dessa prática o aluno, nos desperta preocupação. Logo, o **objetivo** deste trabalho é investigar quais os motivos levam o aluno a cometer atos de violência e, através da experiência dos servidores públicos, que foram incluídos na pesquisa, devido ao vínculo com a instituição de ensino, proporem medidas que visem reverter este quadro. Uma vez que, na maioria das vezes o aluno é o autor da violência que acontece dentro da escola. Podemos citar como exemplo de violência escolar atos de vandalismo, *bullying*, calúnia, palavras e atitudes para ferir a autoestima, etc. **Materiais e Métodos:** O estudo foi pautado em uma pesquisa bibliográfica, por meio de livros e artigos científicos, que abordam a temática da violência nas escolas. Também, foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza exploratória, com o intuito de encontrar respostas para as possíveis causas e soluções da violência nas escolas. Os dados foram coletados por meio de questionários e os participantes foram professores, gestores e supervisor pedagógico da rede pública de ensino. **Resultados:** Visto que, a violência nas escolas, é o retrato de algo que as pessoas já sofreram em algum momento de suas vidas, ressaltamos que a família, a escola, as drogas, as pessoas com as quais jovens e crianças se relacionam, a emoção do momento, são os principais fatores por esse fenômeno acometerem-se nas escolas brasileiras. Assim, é preciso que a sociedade em geral, em especial os governantes, promovam a valorização da educação, mostrando aos alunos que é por meio da educação que poderemos mudar a sociedade. **Conclusão:** Conclui-se que a família, como primeiro grupo social que as crianças têm contato, seja responsável por transmitir valores e que mostre seus direitos, deveres e as regras que existem na sociedade. Desta forma, cabe um trabalho em conjunto entre a família, a escola e o poder público, atuarem no combate da violência nas escolas, e assim, promoverem ações que visem mudar o cenário educacional e a valorizarem os profissionais da educação.

Palavras-chave: Estrutura Familiar. Violência Escolar. Poder Público.

⁵ Graduanda de Pedagogia pelo UNICERP (2018); julianaqueirozptc@hotmail.com.

⁶ Mestre em Teoria Literária pela UFU (2013); Docente no Centro Universitário do Cerrado Patrocínio-UNICERP. fyaf@unicerp.edu.br.

VIOLENCE IN THE INSTRUMENTS OF SCHOOLS

ABSTRACT

Introduction: Violence at school is alarming. In this context, especially having the student as the author of this practice, awakens us concern. Therefore, the **objective** of this work is to investigate the reasons why the students commit acts of violence and, through the experience of public servants, who were included in the research, because of the link with the educational institution, propose measures that aim to reverse this situation. Since, most of the time the student is the author of the violence that happens inside the school. We can cite as examples of school violence acts of vandalism, bullying, slander, words and attitudes to hurt self-esteem, etc. **Materials and Methods:** The study was based on a bibliographical research, through books and scientific articles, that address the issue of violence in schools. Also, an exploratory field research was conducted with the purpose of finding answers to the possible causes and solutions of violence in schools. Data were collected through questionnaires and the participants were teachers, managers and pedagogical supervisor of the public school system. **Results:** Since violence in schools is a picture of something that people have already suffered at some point in their lives, we emphasize that family, school, drugs, people with whom young people and children report, of the moment, are the main factors for this phenomenon in Brazilian schools. Thus, it is necessary that society in general, especially the rulers, promote the value of education, showing students that it is through education that we can change society. **Conclusion:** It is concluded that the family, as the first social group that children have contact, is responsible for transmitting values, showing their rights and duties and the rules that exist in society. In this way, it is a joint work between the family, the school and the public power, to act in the fight against violence in the schools, to promote actions that aim to change the educational scenario and to value the education professionals.

Keywords: Family Structure. School Violence. Public Power.

INTRODUÇÃO

Hoje vivemos tempos complicados, bem diferentes que décadas atrás, dentre as adversidades que assolam a sociedade, a violência nas escolas é um dos fenômenos constantemente noticiados nos meios de comunicação. Por conseguinte, esse tema deverá tornar-se objeto constante de atenção.

Por esse motivo, a sociedade deve conhecer os tipos de violência existentes, em especial, a sofrida pelos profissionais da educação, funcionários e pelos próprios alunos nas escolas. Uma pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostra que o Brasil ocupa o primeiro lugar no *ranking* de registros de violência em

âmbito escolar, estes dados são do ano de 2013. Uma nova pesquisa está sendo realizada e seus resultados serão divulgados no ano de 2019 (TENENTE; FAJARDO, 2017).

Este fato é um fenômeno mundial que atinge toda a sociedade. Neste contexto, a violência, especialmente a escolar, tendo como autor dessa prática o aluno, nos desperta preocupação. Portanto, devemos estar atentos as suas causas e efeitos.

Atos de violência afeta a pessoa que está sendo agredida e o próprio agressor, pois, a saúde mental e física dessas pessoas inevitavelmente é afetada.

Segundo Arrieta, Grolli e Polonez (2000), o homem é um ser frágil, sua forma de ser e de estar na sociedade é produto do meio em que ele vive. Ao analisarmos a história do descobrimento do Brasil, o que vemos é uma história social e política de violência. Assim, temos como herança um grande fardo, algo que deve ser extinto do âmbito escolar.

A violência nas escolas nos leva a uma breve reflexão, visto que, essas reações podem ser fruto de influência. Serão estes estímulos que levam a reações de agressividade contra si mesmo e ao próximo?

O curso de Pedagogia da Universidade Lutera do Brasil, nos mostra que este tema está sendo discutido e que merece estar em pauta constante.

O Curso de Pedagogia da Universidade Lutera do Brasil, propôs a implantação do “Fórum Permanente: Violência na Escola”, como forma de abrir um espaço de debates sobre as causas e efeitos da violência, cujos resultados possam vir a oferecer subsídios para um redimensionamento de ações educativas que tenham como propósito a promoção do sujeito, no sentido de que sua inserção na sociedade se dê através de atos conscientes e responsáveis, contendo, na sua essência a construção de uma sociedade mais equitativa menos desigual e violenta (ARRIETA; GROLLI; POLONEZ, 2000, p. 8).

Essa problemática é um desafio para as autoridades, porque existem vários aspectos envolvidos que devem ser analisados. Tais como, a disciplina que deve começar em casa, pois, sem o apoio da família a escola não funciona. A desestruturação da família, as carências sociais, a falta de perspectiva de futuro dos jovens que são seduzidos pelas drogas e pelo tráfico. Vale ressaltar que, esse tipo de violência não é exclusivo das regiões e populações mais carentes.

Todavia, podemos entender que, se toda sociedade mobilizar-se, líderes governamentais, famílias e instituições, haverá uma esperança em minimizar ou mesmo extinguir toda e qualquer forma de violência. Desde agressões físicas e verbais, comportamentos preconceituosos, entre outros.

Assim, a escola voltará a ser um local seguro para todos, inclusive para os professores que estão sendo vitimizados.

É importante compreender como lidar com aluno violento nas escolas. É preciso identificar e analisar o porquê desse fenômeno de violência, conhecer a família e o meio social em que estão inseridas. Alunos que ameaçam colegas, professores e, até mesmo a escola, lamentavelmente deixaram de ser considerado um acontecimento incomum (SCHELNB, 2016).

A mudança no cenário educacional é visto a olhos nus. Segundo Ristum (2010), as pessoas não vêm o professor como um “mestre”, mas, sim como uma pessoa que não faz mais que sua obrigação. Assim, ele está sendo massacrado pelo desrespeito e pela falta de reconhecimento. Temos um exemplo de violência contra a escola.

Priotto e Boneti (2009) nos relata outro exemplo, a violência na escola, que é caracterizada por episódios de violência dentro do espaço escolar como: brigas, *bullying*, furtos e ameaças. Esta é a violência mais divulgada pela mídia.

Temos ainda a violência da escola, como violência que está relacionada às práticas da escola, que podem interferir no bem estar de seus membros. Também conhecida como violência simbólica, onde o professor pode ser alvo ou o autor (RISTUM, 2010).

Logo, vemos que algo está acontecendo com a escola e com os alunos. Por esse motivo é preciso investigar as causas da violência, bem como ações que possam modificar esse quadro. Os valores nas famílias e na sociedade mudaram, é necessário que se resgate. É preciso conhecer a sua realidade para então identificar a raiz do problema. Diante do exposto, torna-se relevante refletir sobre a temática da violência nas escolas.

Propõe-se com este estudo, uma ação investigativa sobre a violência vivenciada e experienciada no contexto escolar. Assim, temos professores e servidores, pessoas fundamentais para nos mostrar, por meio de sua visão, o que seria possível fazer para reverter esta complexa situação.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo será pautado em uma pesquisa bibliográfica, a partir da consulta de livros e artigos científicos, que abordam como temática a violência nas escolas. Para a fundamentação teórica deste trabalho, baseou-se no estudo de alguns autores, entre eles, Schelb

(2016), promotor de Justiça da Infância. O autor relata, em sua obra, conflitos que acontecem nas escolas, ora o aluno como autor, ora como vítima de atos de violência.

Outra fonte de pesquisa utilizada, para embasamento teórico, foi à busca eletrônica, por meio da qual, obteve-se dados de forma digital, especificamente da *Scientific Electronic Library* (SCIELO). Através da busca eletrônica foi realizada pesquisa em artigos científicos escritos por diversos autores, dentre os quais pode-se destacar Ristum (2010), Priotto, e Boneti (2009). Assim, por meio da leitura de suas obras buscou-se definições sobre os tipos de violência escolar.

Também, foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza exploratória, com o intuito de encontrar respostas para as possíveis causas e soluções da violência nas escolas.

Foram convidados a participar da pesquisa quinze indivíduos, dentre os quais onze aceitaram sendo eles: professores e gestores da Rede Pública de Ensino, da cidade de Patrocínio-MG, que foram incluídos no estudo, os quais observou-se o vínculo com a instituição de ensino.

Os dados foram coletados mediante a utilização de questionário aplicado pela própria aluna pesquisadora, na busca de informações que pudessem dar veracidade a problemática estudada.

Para manter em sigilo, a identidade dos indivíduos e da instituição de ensino, que participaram da pesquisa, foram apresentados com nomes fictícios, assim, a Escola Carrossel está situada em um bairro periférico, na cidade de Patrocínio-MG.

O desenvolvimento do estudo atendeu as normas nacionais e internacionais de ética em pesquisa, no qual envolveu-se seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12, o projeto deste trabalho foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário do Cerrado – Patrocínio – UNICERP, e aprovado sob o protocolo número 20181450PEDN002. Também foi encaminhada uma solicitação a Diretora da Superintendência Regional de Ensino do município de Patrocínio e autorizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Schelb (2016), a postura do professor em relação a seu aluno pode gerar situações de conflito. Na sociedade contemporânea é natural que educador e educando

demonstrem carinho, isto pode ser tanto benéfico quanto maléfico para a educação. Essa aproximação pode ter outro significado para a criança e/ou adolescente. Logo, como consequência, a intimidade entre ambos poderá gerar a perda da autoridade.

O autor nos mostra outro fator gerador de conflito, a intimidade da família e do aluno. A relação de confiança entre professor e família, professor e aluno é importante, pois, desta maneira o professor terá conhecimento sobre o ambiente em que seus alunos vivem.

Caso real – Desconfiada que a aluna estivesse sendo vítima de abusos sexuais, a professora comentou sobre o fato em reunião com outros professores, expondo indevidamente a intimidade da adolescente. As informações chegaram ao conhecimento dos alunos, que começaram a humilhar a colega (SCHEL B, 2016, p. 10).

Embora, não exista uma fórmula pronta para ser seguida na docência, podemos destacar a ética, como alicerce de uma conduta exemplar a ser seguida nas escolas. A partir do momento em que o professor torna-se confiante da família e do aluno, ele deverá manter sigilo do que lhe foi dito.

Logo, se esta intervenção não se restringir unicamente a eles, e mais pessoas interferirem na intimidade da família, poderá ocorrer atos de agressões física, verbal e psicológica para todos os envolvidos.

Segundo Schelb (2016), o docente deve ser cuidadoso ao dar apelidos, por exemplo. Em algum momento isto poderá gerar desconforto no ambiente educacional, elogios em excesso ou piadas podem prejudicar o aluno e o professor. Quando se enaltece uma criança e /ou adolescente em especial, os outros podem sentir-se enciumados. De modo que, a manifestação deste sentimento poderá mudar o comportamento dos envolvidos. Assim, a escola deixará de representar um local seguro.

Sechelb (2016), nos alerta que se houverem casos em que o adolescente tivesse praticado algum furto, ele deve ser conduzido a explicar o porquê cometeu este ato, não podemos chamá-lo de “ladrão”. Se ele disser algo que não é verdade, não devemos chamá-lo de “mentiroso”. Mas, devemos orientar e explicar o que deve ser dito, somente a verdade e não poderá inventar histórias. Talvez, em algum momento, ele se desinteresse pelos estudos devidos a diversas causas, jamais devemos chamá-lo de “preguiçoso”. O professor deve aconselhar a conduta do aluno, direcioná-lo ao bom comportamento, tanto no âmbito escolar quanto em sociedade.

Quando o mesmo é chamado de “ladrão”, “mentiroso” ou “preguiçoso”, ele se sentirá humilhado, e isso poderá ter consequências para a vida do aluno, o que pode gerar violência. “Caso real: Durante uma discussão em sala de aula, a professora disse ao aluno: -Você deveria

ser homem para assumir o que faz! Revoltado com a humilhação pública, o adolescente agrediu fisicamente a professora” (SCHELB, 2016, p. 14).

Nesse contexto, devido ao impacto emocional a repreensão em público, constrangeu o aluno que reagiu de maneira agressiva. Dessa forma, torna-se evidente que a influência da multidão contribui para a exaltação dos envolvidos. Como disse Schelb (2016, p. 14), “o grito é a antessala da violência”.

Logo, temos outro caso que pode ocasionar a violência no ambiente escolar, quando o aluno é punido, mesmo que verbalmente, e ele se sente injustiçado (SCHELB, 2016). “Caso real: Em entrevistas com adolescentes violentos internados é comum ver mais revolta com injustiças sofridas (não foram ouvidos, foram punidos por algo que não fizeram etc.), do que com punições severas que sofreram” (SCHELB, 2016, p. 15).

O ideal é abordá-lo, conversar com ele e tentar descobrir o porquê dessa conduta. O professor deve manter a calma. Nunca deve gritar e, muito menos agredi-lo, independentemente de seu grau de frustração. Sempre conversar com o aluno de maneira calma e equilibrada, é bem provável que este reaja de forma positiva.

Antigamente, quando eram relatados atos de violência nas escolas, provavelmente era professor contra aluno. Os professores eram valorizados pelos pais e os alunos os respeitavam. Como conseguinte, os castigos físicos e psicológicos eram vistos como uma forma de educação. Atualmente, os castigos não são permitidos, os professores não são valorizados e, quando se fala de violência nas escolas, esta é praticada por alunos, dificilmente por professores.

Para melhor compreender como a violência ocorre nas escolas, realizou-se uma pesquisa por meio de questionário com servidores atuantes em uma escola pública estadual, localizada no meio urbano da cidade de Patrocínio-MG.

O jovem está cada vez mais violento. Atualmente, este cenário não se restringe unicamente aos meninos. Questionados qual é o gênero de aluno agressor obtivemos como resposta, que ambos agem de maneira violenta (ESCOLA CARROSEL, 2018).

A seguir, serão apresentados tipos de manifestações de violência na escola. De acordo com Priotto e Boneti (2009), temos a violência contra a escola, à mesma está relacionada a atos de vandalismo, incêndios, destruição e furtos. Por sua vez, Giacaglia (2010), também a classifica como violência contra o patrimônio, que consiste em rasgar cortinas, riscar mesas e cadeiras, depredação, etc.

Também estão relacionadas às mudanças no cenário educacional, bem como, as formas de violência praticadas por alunos contra professores, diretores e funcionários. Assim, temos um processo de desvalorização social, tanto do professor quanto da escola em geral (RISTUM, 2010).

Nessa perspectiva, temos a violência na escola, pois acontece dentro dos muros das escolas, esta pode ser identificada facilmente e é a mais divulgada pelos meios de comunicação. Ela acontece sob a forma de agressões físicas, verbais e psicológicas. Conforme diversos estudos, esta é a principal manifestação de violência nas escolas (RISTUM, 2010).

Nesse contexto, Ristum (2010), nos relata a violência entre alunos que ocorrem geralmente por práticas como, xingamentos, brigas, ameaças e roubos de materiais. Logo, inclui-se neste quadro o *bullying*, uma das causas mais frequentes de violência nas escolas.

Segundo Giacaglia (2010), geralmente sua origem está ligada a algum tipo de discriminação que pode ser gerada por preconceitos como: tamanho do corpo, raça, religião, etnia, idade, cor, inveja, ciúmes, notas altas e roupas caras.

Nesse mesmo sentido, temos a violência do aluno contra o professor, na maioria dos casos sua ocorrência é dada através de forma verbal, xingamentos, apelidos maldosos, danos materiais e, lamentavelmente, existem casos de agressões físicas (GIACAGLIA, 2010).

Indagados se os professores e servidores sofreram algum tipo de violência, constatou-se que a agressão verbal está presente no cotidiano escolar, onde o autor faz uso de expressões ofensivas para agredir a vítima. Tendo em vista o questionamento, observou-se a seguinte amostra: 60% (sessenta) dos entrevistados sofreram agressão verbal, 13% (treze) agressão física e moral, 7% (sete) agressão psicológica, e em relação a danos materiais, nenhum dos entrevistados sofreu (ESCOLA CARROSEL, 2018).

Entre os casos de violência escolar, existe a violência do aluno contra funcionários, é percebida como forma de constrangimento e preconceito. Baseando-se ao nível socioeconômico que o mesmo ocupa na escola, os alunos não respeitam sua autoridade, quando repreendidos, ameaçam a integridade física dos funcionários (RISTUM, 2010).

Incluem-se neste contexto, à violência da escola, também conhecida como violência simbólica, onde o professor tanto é alvo como autor. Visto que, ela representa as formas pelas quais as instituições usam para afetar membros da escola, tais como: desinteresse em realizar suas funções na escola, exclusão do mercado de trabalho, atitudes racistas, desvalorização

profissional, que atinge grande parte dos professores, por vezes cometidas pelos alunos, pelas famílias e pela escola (PRIOTTO; BONETI, 2009).

Diante do exposto, Ristum (2010), destaca o abuso de poder por parte dos professores, a submissão dos alunos. Logo, os professores também estão sujeitos a esse abuso de poder por parte de diretores e supervisores, que exigem dos mesmos cumprir prazos, entregar notas e preencher formulários de forma arbitrária. Assim, nota-se que a violência simbólica está presente em toda a instituição.

Diante do exposto, encontramos nas escolas, jovens autoritários e agressivos. Vários fatores estão ligados a essa problemática: a forma como a escola trata o aluno, a influência da família, dos relacionamentos, os abusos físicos, sexuais, psicológicos, a negligência, a própria personalidade da criança e/ou adolescente e a emoção do momento. São fatores que podem levar o aluno a tornar-se agressivo (SCHELB, 2016).

Perguntamos quais os tipos de violência estão presentes na escola, obteve-se como respostas: Atos intencionalmente para ferir e discriminar outra pessoa estão presentes no cotidiano escolar. Para sanar a violência nas escolas, uma sugestão é mapear os tipos de manifestações de violência que predominam nas escolas.

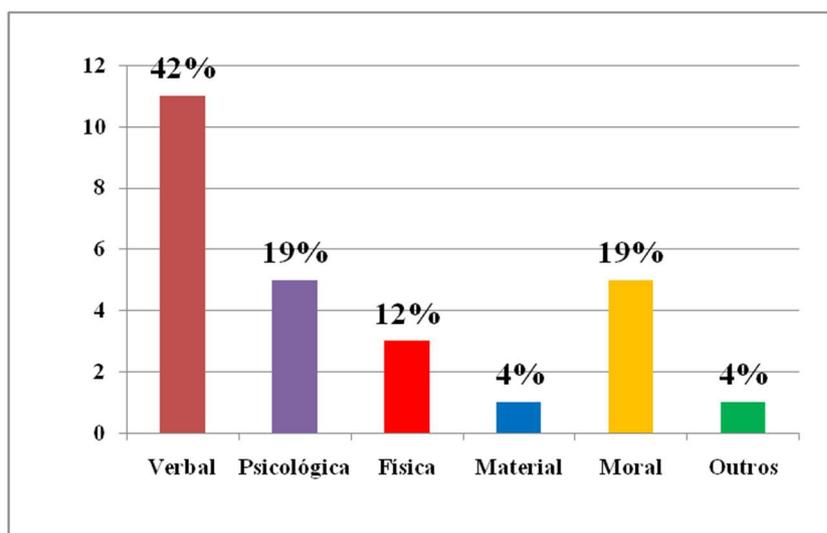


Figura 1: Tipos de violência que predomina na escola

(Fonte: Dados da pesquisa, 2018)

A seguir, serão apresentados fenômenos que caracterizam a violência, bem como as formas pelas quais os jovens e crianças são hostilizados e podem ser consideradas como indicadores para que cometam atos de agressões no ambiente escolar.

A família é a principal responsável pela formação do caráter dos filhos. Pais severos ou complacentes terão filhos irresponsáveis ou violentos e “as estatísticas revelam que a maior parte dos abusos contra crianças ocorrem em ambiente familiar”. Portanto, a influência da família e conseqüentemente das pessoas com as quais jovens e crianças se relacionam, podem influenciá-los (SCHELB, 2016, p.21).

Uma criança que sofre abusos físicos, sexuais e psicológicos, ou mesmo presencia esses atos, pode sentir medo, vergonha, até mesmo culpa, pois, o comportamento é afetado. Poderá tornar-se submissa ou agressiva, antissocial, expõem brincadeiras de maneira inadequada, tem dificuldade de relacionar-se com outras crianças e apresentam baixo desempenho na escola. As conseqüências são devastadoras, a autoimagem é destruída.

Caso real: A criança de 5 anos agredia o amigo de 7anos com extrema agressividade, com chutes e socos. Ao investigar o caso, descobrimos que o agressor, além de presenciar o pai agredir a mãe, sofria abuso físico do pai. Este caso revela que até crianças mais novas podem praticar violência contra as mais velhas quando submetidas a abuso. O abuso sofrido torna-se causa de mais violência (SCHLEB, 2016, p. 20).

Portanto, esta questão familiar constrói ou destrói a vida da criança. Comportamentos violentos e/ou conduta agressiva dos pais podem influenciar na atitude do ser que ainda está formando sua personalidade.

Negligência, de acordo com o dicionário significa desleixo, descuido, menosprezo, preguiça, indolência. Consiste basicamente na desatenção dos pais ou responsável. Omissão para com a criança ou adolescente está relacionada ao desamparo financeiro, moral, emocional e educacional. “A negligência da família pode ser mais prejudicial do que abusos físicos” (SCHELB, 2016, p. 21).

A personalidade da criança e do adolescente, mostra-nos quem realmente somos, ela é a grande responsável por nossas ações. Características como liderança, coragem, inteligência, timidez e agressividade, podem ser observadas na primeira infância. À medida que família e escola estejam atentas às essas características será possível direcionar corretamente esses jovens, o que lhes trará benefícios para a vida (SCHELB, 2016).

Caso real: Quando observamos atentamente um grupo de pichadores, percebemos que há muitas diferenças entres eles. Uns são violentos e agressivos, outros são artistas e contestadores, e um terceiro grupo (talvez todos um pouco) quer apenas a adrenalina do momento. São pessoas diferentes, com habilidades e caráter diferentes. Embora pratiquem o mesmo

ato ilícito, estão em situações bem distintas. Ao identificar a individualidade de cada um, fica muito mais fácil agir para transformar suas vidas (SCHELB, 2016, p. 22).

Quando ouvimos falar sobre algum crime, não podemos afirmar se ele foi premeditado ou se está relacionada à emoção do momento. Quando este sentimento permeia nossa mente, nos tornamos impulsivos. O consumo de drogas e álcool são um dos principais fatores que levam as práticas de crimes, pois, quando uma pessoa está sob o efeito dessas substâncias poderá fazer algo sem pensar. Nas escolas, os conflitos podem surgir sem hora marcada, podem ocorrer devido às provocações em público, disputas amorosas ou discussões em geral. Essas situações podem levar crianças e/ou adolescentes a praticarem atos de agressão. A emoção repentina faz com que tomemos decisões irracionais, existem casos de alunos que cometem suicídio por consequência do *bullying* ou da emoção do momento (SCHELB, 2016).

Questionados sobre as razões que poderiam levar o aluno à agressividade, observamos que os abusos físicos, sexuais e psicológicos, a família e as pessoas com as quais se relacionam, são os principais fatores que influenciam os jovens.

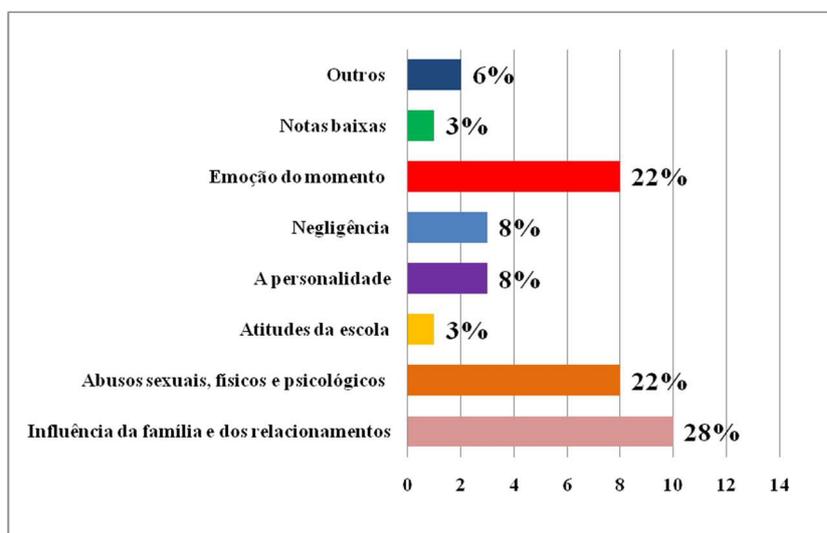


Figura 2: Motivos que levam o aluno a agressividade

(Fonte: Dados da pesquisa, 2018)

Podemos observar que os profissionais da educação conseguem distinguir, mesmo diante das adversidades que ocorrem no âmbito escolar, alguns motivos que levam os alunos a agirem com agressividade.

A violência é um fenômeno que atinge muitas pessoas em diversos momentos da vida. Ela, inevitavelmente, é produzida por nós, mesmo que inconscientemente. Segundo Assis e Marriel (2010), nós somos condutores da violência quando proferimos palavras de modo que distorça os bons sentimentos.

O ato violento envolve diversas circunstâncias, o fenômeno coletivo de ódio pode surgir em um estádio de futebol, onde torcidas rivais entram em conflito. Esse episódio pode levar, muitas vezes, pessoas passivas a reagirem de maneira oposta a sua índole.

O homem está suscetível às influências. Atualmente, a mídia divulga atos de desrespeito ao próximo, levando assim, as pessoas que comentem estas ações de violência à notoriedade. Mas, é necessário salientar que, a mídia não inventa esses casos (GIACAGLIA, 2010).

Vivemos em uma sociedade violenta, ela faz parte da vida de todos nós. O entorno das escolas, por exemplo, não são áreas seguras, ao longo do tempo está tornando-se um ambiente hostil, onde crianças inocentes convivem diariamente com situações de violência. Sendo assim, faz-se necessário combater a violência.

Ao serem questionados sobre o perfil do aluno agressor, obteve-se como respostas:

São os mais variados, mas destacam-se os alunos com problemas familiares, sem o amparo dos pais e faixa etária da adolescência. É um aluno que não é possível manter um diálogo e sempre te olha tentando te amedrontar. Está sempre acompanhado com alunos agressivos verbalmente e mantém a liderança. Na sala de aula, ameaça e amedronta os colegas (Professora Margarida; Professora Orquídea, 2018).

Diante das diversas manifestações de violência que acontecem nas escolas, os servidores sentem-se desmotivados pelas atitudes dos alunos e da escola, e sua autoestima vem sofrendo impactos ao longo dos tempos (RISTUM, 2010). Ao tratar sobre a autoestima e a valorização profissional, observou-se que:

A autoestima fica muito abalada e se frustra muito com a realidade, se sente impotente e às vezes com vontade de abandonar tudo. Pois, me sinto como um mero profissional, sem valor e desprestigiado pela comunidade em geral, principalmente alunos. A valorização é o principal combustível para motivar o ensino, no entanto, não está ocorrendo desta forma. Não é interesse dos governantes tal valorização, promove-se a desvalorização (Professora Samambaia; Professor Girassol, 2018).

O reflexo da violência é assustador, o desrespeito segue um caminho que não se pode tolerar. As autoridades devem mobilizar-se, pois, as leis foram criadas para que tenha-se uma

sociedade justa. O que se vê na televisão e nas reportagens de jornais nos levam a pensar sobre os episódios de ofensas, ameaças e agressões físicas cometidas por alunos dentro das escolas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Estes são alguns dos direitos garantidos pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Os jovens e crianças têm uma lei clara que os ampara diante de qualquer injustiça, violência ou negligência que possam sofrer (BRASIL, 1990).

Como está previsto em lei, crianças e adolescentes tem seus direitos resguardados. Perguntados se conhecem as formas de amparo legal, os servidores responderam:

Entendo que há amparo, mas não conheço lei. Na teoria sim, mas a impunidade desanima o professor, geralmente nada acontece e o aluno logo estará na sala de aula novamente e com os mesmos problemas (Professor Cravo; Professora Violeta, 2018).

Essa problemática nos faz refletir sobre os episódios de ofensas, ameaças e agressões cometidas por jovens dentro e fora do ambiente escolar, onde o clima de terror está instaurado. O que vemos são ações para defender crianças e adolescentes, porém, existe a omissão em relação aos servidores.

Durante a pesquisa constatamos que, alguns servidores não conhecem a lei que os ampara. Na verdade, existe um conflito de informações, porque a Superintendência Regional de Ensino, da comarca, afirma que a partir do momento em que a lei entrou em vigor, as escolas públicas estaduais tiveram acesso a todas as informações e, vale ressaltar que, devem tê-la em seu regimento. A Lei 22.623, de 27 de julho de 2017, estabelece medidas e procedimentos a serem seguidos em casos de violência contra servidores ocorridos no ambiente escolar (MINAS GERAIS, 2017).

Art. 1º – Em caso de violência contra profissional da educação ocorrido no âmbito de escola pública estadual, serão adotadas as medidas e os procedimentos previstos nesta lei.

Art. 2º – Para os efeitos desta lei considera-se violência contra o servidor profissional da educação qualquer ação ou omissão decorrente, direta ou indiretamente, do exercício de sua profissão, que lhe cause morte, lesão corporal, dano patrimonial, dano psicológico ou psiquiátrico incluído a ameaça a sua integridade física ou patrimonial (MINAS GERAIS, 2017).

Mas, e quando o aluno é o autor de atos violentos o que deve ser feito, pois, o aluno é considerado inimputável perante a lei.

Art.104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta lei.

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I- advertência;

II- obrigação de reparar o dano;

III- prestação de serviços à comunidade;

IV- liberdade assistida;

V- inserção em regime de semi-liberdade;

VI- internação em estabelecimento educacional;

VII- qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doenças ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições (BRASIL, 1990).

Dando continuidade aos questionamentos, foi perguntado se o aluno agressor sofre algum tipo de punição, obteve-se como resposta:

Normalmente advertência verbal, boletim de ocorrência, suspensão da escola, alguns são encaminhados para o “PROCEVE” Programa de Conciliação para Prevenir Evasão e a Violência Escolar. Dependendo da gravidade é expulso ou suspenso. Em caso de transferência o mesmo ainda pode retornar a escola nos anos seguintes (Professora Rosa; Professora Orquídea, 2018).

O ECA trouxe muitas conquistas, mas sua errônea interpretação tem nos jogado em uma avalanche de impunidades. Faz-se necessário buscar uma sociedade com direitos e deveres iguais para todos, como: famílias, professores, jovens e crianças. Nossa cultura está alicerçada em injustiça. Assim, faz-se necessário propiciar na comunidade, valores que promovam com veemência uma sociedade verdadeiramente democrática (MOEHLECKE, 2010).

Indagamos sobre a relação entre eles; a desestrutura familiar; o meio social em que o aluno vive; a violência no ambiente escolar. Obteve-se como respostas apresentadas abaixo, mas antes, vale ressaltar que, a educação está relacionada intrinsecamente na família.

Nossos alunos são frutos do meio e do sistema que os protege exageradamente. Já que ele reproduz muito do que lhe é ensinado no ambiente familiar e social. Uma família estruturada, com pais conscientes e participativos que demonstram interesse pela educação de seus filhos, valoriza os professores e a escola (Professora Samambaia; Professor Cravo, 2018).

Suas causas estão no meio social que estão inseridas ou nas suas próprias famílias. Crianças e adolescentes são indivíduos em desenvolvimento e, devido a sua vulnerabilidade psicológica, podem ser influenciados. Logo, é preciso resgatar os valores positivos da família e a influência da escola (SCHELB, 2016).

Nota-se assim, que para melhor compreender o que gera a violência nas escolas, é preciso retomar o que falamos anteriormente, entre os diversos fatores envolvidos no fenômeno da violência, é possível afirmar que a relação com a família relaciona-se com o fator violência.

Perguntamos aos servidores, em meio a tudo que é vivenciado nas escolas atualmente, e se os pais têm consciência da gravidade desta situação. As respostas nos chamaram atenção, vejamos o que responderam:

Alguns têm consciência da gravidade, outros nem tanto, muitas situações vivenciadas nas escolas são reflexos da falta de interesse dos pais, alguns são negligentes e outros por trabalharem fora não percebem, e outros, se espelham nos pais, alguns são omissos e não apoiam a escola em nada, há casos em que os pais não acreditam serem capazes de lidar com a má conduta de seus filhos, deixando a responsabilidade apenas para a escola (Professora Rosa; Professor Cacto; Professora Samambaia, 2018).

Dentre os diversos problemas que crianças e jovens enfrentaram ao longo da vida, a relação com a família é essencial para sua formação. Desse modo, a principal referência são os pais, logo, são os responsáveis em transmitir valores, noções de ética, moral, respeito ao próximo, sem noção de limite, o futuro de crianças e jovens será incerto (MATOS; VIANA; GURGEL, 2012).

Perguntamos aos servidores o que pode ser feito a partir de sua percepção para superar atos de violência nas escolas, a maioria nos responderam que:

Nesse sentido, eles almejam um trabalho integrado entre família, escola, comunidade, SEE, Ministério da Educação, Ministério Público e Juizado, não apenas que atuem nas

“punições” a jovens, mas sim na prevenção de atos violentos. A educação e a conscientização sempre serão o melhor caminho (SAMAMBAIA; VIOLETA; CRAVO, 2018).

Na cidade de Patrocínio-MG, o Juiz Serlon Silva, da Vara Criminal e da Infância e da Juventude, desenvolve nas escolas da jurisdição, o programa Justiça na Escola. Com o intuito de conscientizar e orientar a comunidade, os profissionais da educação, alunos e pais, por meio de palestras, combate e previne problemas que possam interferir no desenvolvimento de crianças e adolescentes. O programa envolve assuntos como violência escolar, indisciplina, drogas, abusos sexuais e físicos (MINAS GERAIS, 2017).

Como consequente, foi implantado o Programa de Conciliação para Prevenir a Evasão e a Violência Escolar (PROCEVE). Este programa nasceu no Mato Grosso do Sul, criado pelo Procurador de Justiça do Estado, Doutor Sérgio Harfouche.

Durante o desenvolvimento do programa Justiça na Escola, o Juiz Serlon observou que era necessário implantar algum projeto para auxiliar as questões voltadas para a indisciplina. O objetivo do programa é atender pais, alunos e instituições de ensino. Assim, busca-se resgatar a autoridade dos profissionais da educação e conscientizar crianças e jovens de suas responsabilidades e ações. O projeto conta com pedagoga, psicóloga e assistente social, quando há necessidade, os pais e os alunos são encaminhados para atendimento (MINAS GERAIS, 2017).

A valorização da educação e dos profissionais é fundamental para que tenhamos uma mudança no cenário educacional, por meio da pesquisa, obteve-se uma amostra do que acontece nas escolas e o que espera-se para combater a violência. O problema da violência escolar é muito grave, nota-se assim, que é necessária a integração entre toda a comunidade. O diálogo, a atenção, o relacionamento interpessoal é o começo para mostrar que é por meio do trabalho em grupo que o aluno poderá modificar seus hábitos e valores.

CONCLUSÃO

Atualmente, sabemos que a violência nos intramuros das escolas, tornou-se algo inevitavelmente comum. Ao analisarmos a pesquisa, obtivemos informações importantes que nos mostraram as situações que podem levar o aluno a tornar-se agressivo.

Considera-se que a adolescência é uma fase de mudanças, tanto física quanto psicológica, pois, é fundamental que a família e a escola estejam atentas, observou-se que esta fase faz com que jovens ajam por impulso. Nesse contexto, a relação do aluno com a escola, da escola com a família e as relações muito próximas entre professores e servidores com os próprios alunos, devem ser cuidadosas, pois, uma palavra dita, mesmo que sem intenção de ofender, podem deixar marcas significativas em suas vidas.

À medida que executamos a pesquisa, constataram-se diversas formas de violência praticadas por alunos. A escola é o local mais comum em que jovens e crianças tem contato social, por esta razão os índices de violência cometidos por eles ocorrem com maior frequência neste ambiente. Nesse sentido, muitos são os relatos de manifestações de vandalismo, *bullying* por diversas razões, raça, cor, idade, inveja, brigas, xingamentos, não respeitam a autoridade de professores, funcionários e gestores.

Os motivos que levam o aluno a mergulhar neste cenário são muitos. Podemos notar que em nossa sociedade quando há relatos de violência, os agressores, em sua maioria, justificam suas ações dizendo que já sofreram algum abuso em sua infância ou adolescência. A pesquisa mostrou alguns indicadores que influenciam esse comportamento, pois a influência da família, as pessoas com as quais eles convivem, a própria personalidade e a emoção do momento podem levá-los ao contato com as drogas, com a violência na escola, onde existem abusos por parte dos professores, e ainda, existem casos em que os alunos podem sentir-se injustiçados.

A pesquisa revelou que os jovens sentem-se protegidos pela lei, essa proteção é necessária, porque existem casos de abusos cometidos contra jovens e crianças. Mas, o respaldo que a lei proporciona faz com que alguns jovens sintam-se privilegiados e cometam atos deploráveis, pois, julgam-se inimputáveis. Diante do exposto, vemos que vários fatores estão ligados às práticas de violência dentro das escolas.

A consequência dessa violência, no ambiente escolar, mostrou-nos que os profissionais da educação não estão satisfeitos com a profissão, devido à falta de respeito por parte dos alunos, indisciplina, perda da autoridade, o desinteresse por parte de alguns pais em acompanhar o desenvolvimento dos filhos. As escolas, em alguns casos, não agem de maneira eficaz para providenciar ajuda e não vêm empenho do poder público em reverter esse quadro.

Existem pais que justificam sua ausência por terem que trabalhar fora, pois, precisam obter proventos para sustentar a família, dessa forma, infelizmente, a educação dos filhos fica

em segundo plano. Nesse momento acontece à inversão de obrigações, a escola se torna a responsável pela educação que, na verdade, é dever dos pais ou responsáveis. Contudo, compreendemos que os pais precisam trabalhar, mas é dever deles acompanhar o desenvolvimento de seus filhos.

Para que a violência nas escolas seja minimizada, a família, a escola, a sociedade e o poder público devem trabalhar em equipe, pois, todos almejam objetivos que atendam a todos. É preciso mudar a mentalidade das pessoas, faz-se necessário um diálogo entre as partes envolvidas. Embora seja uma situação que necessite de extrema cautela, a escola deve ajudar as famílias a encontrarem uma solução para combater a violência.

Na cidade de Patrocínio-MG, um passo muito importante já foi dado, para apoiar as instituições de ensino, foram implantados os programas Justiça na Escola e o Programa de Conciliação para Prevenir a Evasão e a Violência Escolar, voltados para combater o cenário de indisciplina e, conseqüentemente, da violência. Quando necessário, a escola faz uma solicitação para que os profissionais responsáveis intervenham com o propósito de encontrar uma solução para o problema. São programas inseridos nas instituições escolares, que buscam promover o resgate do verdadeiro significado da escola, assim, colocam-se em pauta os deveres da família e da instituição para com os jovens e crianças.

REFERÊNCIAS

ARRIETA, Gricelda Azevedo; GROLLI, Dorilda; POLONEZ, Tamara. (Orgs) **A violência nas escolas: a violência na contemporaneidade e seus reflexos na escola.** Canoas: Editora da Ulbra; 2000. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=NdK1ma2Y1ysC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=a+violencia+nas+escolas+gricelda+azevedo+arrieta&source=bl&ots=>>>. Acesso em: 13 abr 2018.

ASSIS, Simone Gonçalves; MARRIEL, Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. (Orgs). **Impactos da violência: um diálogo com professores.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010. p. 42-65. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302.pdf>>. Acesso em: 27 jul 2018.

BRASIL. **Lei Federal 8.060/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 13 abr 2018. GIACAGLIA, Lia Renata Angelini. **Orientação Educacional na Prática: princípios, históricos, legislação, técnicas e instrumentos.** Lia Renata Angelini Giacaglia, Wilma Alves Penteadó. – 6. ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MATOS, Francisco Alex da Silva; VIANA, Samanda Silvéria Alves; GUURGEL, Carmesina Ribeiro. **A Violência contra professores: saberes e práticas**. IV Fidep, Fórum Internacional de Pedagogia, Paraíba, PI, Ed. Realize, 2012. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/766ebcd59621e30.pdp>>. Acesso em: 18 jul 2018.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça de Minas Gerais. **Projeto Justiça na Escola**. Disponível em: <<http://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/comarca-de-patrocinio-desenvolve-projeto-com-as-escolas.htm>>. Acesso em: 23 ago 2018.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça de Minas Gerais. **Programa de Conciliação para Prevenir a Evasão e a Violência Escolar**. Disponível em: < <http://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/comarca-de-patrocinio-desenvolve-projeto-com-as-escolas.htm>>. Acesso em: 23 ago 2018.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual 22.623**. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=22623&ano=2020&tipo=LEI>>. Acesso em: 04 set 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Por uma Cultura de Educação em Direitos Humanos. . In: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. (Orgs). **Impactos da violência: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010. P. 15-40. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302.pdf>>. Acesso em: 22 ago 2018.

PRIOTTO, Elias Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n. 26, p. 161-179, jan/ abr 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3700/3616>>. Acesso em: 15 jun 2018.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. (Orgs). **Impactos da violência: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010. p. 66-93. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2018.

SCHELB, Guilherme. **Conflitos e violência nas escolas: guia legal e prático para professores e famílias**. Rio de Janeiro: Ed. Central Gospel, 2016.

TENENTE, Luiza; FAJARDO, Vanessa. Brasil é #1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em: 17 out 2018.

A VISITA DOMICILIAR COMO FATOR IMPACTANTE NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA

PATRÍCIA THOMAZINI⁷
JULIANA GONÇALVES SILVA DE MATTOS⁸
DANIELA DE SOUZA FERREIRA⁹

RESUMO

Introdução: A Equipe de Saúde da Família (ESF) tem como uma de suas ações a visita domiciliar com ênfase na promoção da saúde e a prevenção de doenças. **Objetivos:** O estudo objetivou identificar a visão dos usuários sobre a visita domiciliar realizada pelos profissionais que atuam em uma Equipe de Saúde da Família. **Materiais e Métodos:** Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, realizada com 30 usuários de uma Equipe de Saúde da Família, no Município de Perdizes – MG. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, gravada. A análise de dados ocorreu por meio de Análise de Conteúdo. **Resultados:** Identificou-se que a visita domiciliar é apenas um complemento das atividades da ESF e que não sabem o verdadeiro significado da mesma, citam que é um meio no qual se evita o deslocamento até a unidade de saúde, sendo que Agentes Comunitários de Saúde (ACS) os que mais frequentam as casas dos usuários. Destacam ainda que além dos ACS, enfermeiros, técnicos de enfermagem e médicos, costumam fazer visitas para os que mais necessitam para entrega de algum medicamento ou prescrição médica, ou até mesmo para aferição da Pressão Arterial, ressaltando ainda que esta prática é importante para todas as famílias. **Conclusão:** Espera-se que este estudo possa contribuir para a melhoria de acompanhamentos realizados na visita domiciliar da comunidade de estudo, prestando maiores cuidados à saúde do indivíduo e da família, fundamentando-se no planejamento e avaliações destas ações de trabalho da equipe.

Palavras-chave: Visita Domiciliar. Enfermagem. Saúde Pública. Atenção Primária à Saúde.

⁷ Enfermeira. Graduação em Enfermagem pelo Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – UNICERP. E-mail: patricia.thomazini16@hotmail.com

⁸ Enfermeira. Mestre em Atenção à Saúde pela Universidade Federal do triângulo Mineiro - UFTM. Docente do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – UNICERP e Faculdade Cidade de Coromandel - FCC. Email: julianamattos@unicerp.edu.br

⁹ Enfermeira. Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Promoção da Saúde pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Docente do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – UNICERP. E mail: danielasouza@unicerp.edu.br

THE HOME VISIT AS AN IMPACTING FACTOR IN THE FAMILY HEALTH STRATEGY

ABSTRACT

Introduction: To Team of Health of the Family takes the home visit as one of his actions with emphasis in the promotion of the health and the prevention of diseases. **Objectives:** The study aimed to identify the vision of the users on the home visit carried out by the professionals who act in a Team of Health of the Family. **Materials and Methods:** Are Treated as a descriptive inquiry of qualitative approach, carried out with 30 users of a Team of Health of the Family, in the Local authority of Perdizes – MG. The data collection was carried out through a semistructured interview, carved. The data analysis took place through Analysis of Content. **Results:** Identified that the home visit is only a complement of the activities of the ESF and that they do not know the true meaning of same, they quote what is an environment in which the dislocation is avoided up to the unity of health, being which Communitarian Agents of Health (CAH) that more frequent the houses of the users. They point out still that besides the CAH, nurses, technicians of nursing and doctors, they usually visit for those who more need for delivery of some medicine or medical prescription, or even for gaging of the Blood pressure, emphasizing still that this practice is important for all the families. **Conclusion:** Hopes that this study could contribute to the improvement of attendances carried out in the home visit of the community of study, giving bigger cares to the health of an individual and of the family, being based on the projection and evaluations of these actions of work of the team.

Keywords: Home visit. Nursing. Public health. Primary attention to the Health.

INTRODUÇÃO

Na década de 1990, o Brasil iniciou a implantação do Programa Saúde da Família (PSF), com a finalidade de alcançar o princípio da universalidade na atenção básica à saúde e de conquistar melhorias nestes serviços (BRASIL, 2004). Em 2006 passou a ser conceituado como estratégia no sistema de saúde em todo o país, sendo denominado Estratégia de Saúde da Família (BRASIL, 2006).

Para atuar na Estratégia foi definida uma equipe mínima que inclui médicos, enfermeiros, auxiliar de enfermagem ou técnico de enfermagem e Agentes Comunitários da Saúde (ACS). Esta equipe tem como responsabilidade o cadastro e o acompanhamento de no máximo 4.000 pessoas, devendo planejar ações focadas diretamente nas famílias de maior risco (BRASIL, 2011).

As intervenções da Equipe de Saúde da Família (ESF) têm como foco as atividades preventivas e de promoção a saúde, sem prejuízo das ações assistenciais, buscando desta forma, a integração e a atuação interdisciplinar entre os profissionais da equipe de saúde, tendo como prioridade o trabalho na família (BRASIL, 2011).

O enfermeiro responsável pela ESF, tem como função a supervisão do trabalho da equipe, promover ações preventivas e educativas, bem como promover educação permanente para os ACS e técnicos/ auxiliares de enfermagem, dando prioridade as atividades de promoção de saúde e prevenção de doenças da sua área de abrangência (BRASIL, 2002).

Dentre as ações desenvolvidas por esta equipe, a visita domiciliar se destaca, sendo esta importante para o processo de vigilância à saúde. Tem por finalidade acompanhar a situação de saúde de cada membro da família, a fim de produzir resultados positivos através da antecipação de diagnósticos personalizados, do atendimento e de maior orientação ao indivíduo e sua família (TÚLIO; STEFANELLI; CENTA, 2000).

Dessa forma, a promoção da saúde tem como objetivo o desenvolvimento de ações e práticas na ESF, sendo que as execuções destas ações têm sido observadas constantemente pelas visitas domiciliares, visando a diminuição dos determinantes do processo saúde- doença (MENDES, 2009; MACHADO, 2010).

Diante do contexto esse estudo objetivou identificar a percepção dos usuários sobre a visita domiciliar realizada pelos profissionais que atuam na Equipe de Saúde da Família, situada no município de Perdizes-MG, bem como identificar a importância, frequência, motivo da visita domiciliar na visão do usuário e ainda identificar os profissionais que a realizam.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa realizado no município de Perdizes-MG com famílias cobertas pelas ESF. Para seleção das famílias participantes, no primeiro momento foi feito um levantamento dos endereços dos usuários na ESF. Após, foram sorteadas cinco ruas distintas de cada uma das sete microáreas, seguido de novo sorteio para seleção das famílias, sendo sorteada uma casa em cada rua sorteada anteriormente. Deste modo, foram selecionadas para a pesquisa 35 famílias.

Em seguida, essas famílias receberam uma visita domiciliar da pesquisadora para explicar sobre o estudo, objetivos e efetivação do convite para a participação na pesquisa. Neste momento, os familiares elegeram uma pessoa de referência desde que fosse maior de 18 anos. Porém cinco famílias se recusaram, totalizando 30 participantes.

O instrumento de coleta de dados foi um roteiro semiestruturado aplicado sob a técnica de entrevista individual. A entrevista com os participantes foi realizada na residência dos usuários durante os meses de julho e agosto de 2016, no qual aceitaram participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi solicitada ao usuário a permissão para a gravação da entrevista.

Os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo proposta por Minayo; Gomes (2013). Foram seguidos os seguintes passos: categorização, inferência, descrição e interpretação. Esses procedimentos necessariamente não ocorrem de forma sequencial. Entretanto, em geral, costuma-se, por exemplo: (a) decompor o material a ser analisados em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. Observa-se que nem toda análise de conteúdo segue essa trajetória. O caminho a ser seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objetivo de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada.

Esse projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – UNICERP, sendo avaliado e aprovado sob protocolo número 2016 1450ENF002. Ainda, foi encaminhado para o gestor municipal de saúde do município, sendo, também, aprovado. Foi assegurada a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes através da letra P seguindo por número cardinal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para caracterizar o perfil sócio demográfico dos participantes do estudo foram utilizadas as seguintes variáveis: sexo, faixa etária, escolaridade, estado civil, ocupação e tempo que reside no bairro.

Tabela 01 – Distribuição dos participantes segundo as variáveis. Patrocínio, 2016

Variáveis	FA	FR (%)	
Gênero	Masculino	06	20,0
	Feminino	24	60,0
	Total	30	100,0
Idade (em anos)	36 a 46 anos	07	23,33
	47 a 57 anos	07	23,33
	58 a 68 anos	10	33,34
	69 a 79 anos	06	20,00
Escolaridade	Ensino Primário	09	30,00
	Ensino Fundamental Incompleto	04	13,33
	Ensino Fundamental Completo	02	6,67
	Ensino Médio Incompleto	04	13,33
	Ensino Médio Completo	02	6,67
	Ensino Superior Completo	02	6,67
	Curso Técnico	02	6,67
	Não estudou	05	16,66
Situação Conjugal	Casado	17	56,66
	Solteiro	2	6,67
	Divorciado	2	6,67
	Viúvo	5	16,67
	União Estável	4	13,33
Ocupação	Do lar	04	13,34
	Aposentada	12	40,00
	Comerciante	02	6,67
	Cuidadora	03	10,00
	Cantoneira	01	3,33
	Afastada	02	6,67
	Conserto de eletrodoméstico	01	3,33
	Costureira	02	6,67
	Professor	01	3,33
	Tratorista	01	3,33
Funcionário público	01	3,33	

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os 30 participantes observou-se que a maioria (80%) dos participantes era do sexo feminino e apenas 20% eram do sexo masculino. Segundo pesquisa de Couto (2012), a presença feminina nos lares é mais constante do que a masculina, devido culturalmente exercerem a de função cuidadoras da família.

Observa-se que a faixa etária mais prevalente foi a de 58 a 68 anos, com 33,34% dos participantes, enquanto a faixa etária de 69 a 79 anos apresentou menor percentual (20%). De acordo com Salgado (2002), a população com 65 anos ou mais vem aumentando ao longo dos anos. No ano de 2000 essa população atingiu 6,6% da população mundial total, com expectativa para 2050 que atinja 37,8%. Ressalta-se ainda que em geral existem mais mulheres idosas do que os homens em relação a essa faixa etária.

Observa-se que 30% dos participantes concluíram o Ensino Primário e 16,66% disseram que não estudaram. Diferentemente dos dados encontrados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE) (2016a) em que se destacou que no Brasil, entre as pessoas que trabalham 29,3% não tinham concluído o ensino fundamental, 55% concluíram o ensino médio, e 17,9% concluíram o nível superior.

Observa-se que 56,66% dos participantes declararam-se casados, seguidos de 16,67%, viúvos. Segundo dados do IBGE (2016a), na região Sudeste do Brasil 42,2% dos participantes são casados, enquanto 6,7% são viúvos.

Foi identificado que de acordo com a ocupação dos participantes houve predomínio dos aposentados (40%), enquanto a de cantineira, conserto de eletrodoméstico, professor, tratorista e funcionário público apresentaram os menores percentuais (3,33% cada).

De acordo com os dados IBGE (2016b), o nível de ocupação no Brasil no primeiro trimestre de 2016, foi estimado em 54,7%, e o mesmo registrou queda de 1,2 ponto percentuais em relação ao trimestre passado (55,9%) e 1,4 em relação ao percentual de comparação com igual trimestre de 2015 (56,2%), para os idosos passou de 22,2% para 21,9%.

No primeiro trimestre de 2016 a população fora da força de trabalho era na maioria mulheres representando 66,1%. Seguida pelos idosos (60 anos ou mais) com 35,9% e os adultos, com idade de 25 a 59 anos, representavam 35,9%. (IBGE, 2016a)

A TAB 2 apresenta a distribuição dos participantes em relação ao tempo de residência na área de abrangência da ESF.

Tabela 2- Distribuição dos participantes de acordo com o tempo que reside no bairro, no município de Perdizes, MG. Patrocínio, 2016.

TEMPO	FA	FR%
1 a 10 anos	12	40,00
11 a 21 anos	05	16,67
22 a 32 anos	06	20,00
33 a 43 anos	03	10,00
44 a 54 anos	02	6,67
55 a 65 anos	01	3,33
66 a 76 anos	01	3,33
TOTAL	30	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi identificado que houve predomínio (40,00%) dos participantes residentes na área de abrangência da ESF pelo tempo compreendido entre 1 a 10 anos. Porém destaca-se que 3,33% residem neste local entre 55 a 65 anos e a mesma proporção no período de 66 a 76 anos.

Percepção dos usuários sobre a visita domiciliar

QUADRO 1: Categorias e subcategorias que emergiram da análise do estudo. Patrocínio, 2016.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Percepção dos usuários sobre a visita domiciliar	Conceito e importância da visita domiciliar para os participantes Profissionais da ESF que realizam a visita domiciliar. Frequência e motivo das visitas domiciliares.
Sugestões dos usuários na visita domiciliar.	

Fonte: Dados da pesquisa

Conceito e importância da visita domiciliar para os participantes

Observa-se que a maioria (86,66%) dos participantes não souberam relatar o conceito de visita domiciliar, porém reconheceu sua importância por ser uma das atividades da equipe de saúde da família, como pode ser exemplificado pelos seguintes relatos:

“Pra mim a visita domiciliar é muito importante né, as meninas vem aqui, vê que que eu to precisando. Que eu tomo remédio pra pressão né, aí elas ta sempre aqui me perguntando vê que que eu preciso, eu gosto muito”. (P1)

“Eu acho que a visita domiciliar é muito importante, porque o agente vem na casa da gente, é, aqui em Perdizes por exemplo eles são muitos responsáveis, porque a visita faz muita falta pra nois, porque a gente fica em casa e muitas vezes eles chegam e pergunta pra gente o que ta precisando, as vezes ta precisando de alguma coisa e elas dá o andamento pra gente o mais rápido possível.” (P4)

“Eu acho importante, porque a gente não precisa ta deslocando para o posto.” (P13)

Segundo Mendes, Oliveira (2007) as visitas domiciliares tem por finalidade incorporar o profissional de saúde ao ambiente familiar e permite aprofundar na realidade dessas famílias, criando planos de ações para cada situação em que se encontram tanto para aqueles pacientes que tenham dificuldade para se locomover até a Unidade Básica de Saúde e ainda para aqueles esquecidos pelos familiares.

Reconhecendo a importância da VD, os participantes a relacionaram ao suporte dado pelos profissionais que a realizam para as famílias levando em consideração as necessidades individuais e/ou coletivas, seja para acompanhamento ou orientações sobre processo saúde doença, como exemplificado nos seguintes relatos:

“Na minha opinião acredito que é um auxílio abrangente da área da saúde que dá suporte a família, e nossas necessidades” (P11)

“É o auxílio do agente de saúde, profissional da saúde, no auxílio de acompanhamento da saúde do meu filho que é portador de deficiência física.” (P23)

Neste contexto, a visita domiciliar é uma das principais atividades que permite aos enfermeiros e ACS conhecerem o contexto social e identificarem as necessidades de saúde das famílias assistidas pela equipe, permitindo uma maior aproximação com os determinantes do processo saúde-doença. (KEBIAN; ACIOLI, 2014)

Outros usuários mencionaram ainda a importância da VD relacionada ao vínculo estabelecido entre o profissional de saúde e a família, dando o apoio não somente profissional, mas também emocional, em forma de uma palavra amiga, conforme os relatos seguintes:

“Sim, porque elas ficam sabendo dos nossos problemas e nos ajuda naquilo que a gente necessita”. (P20)

“Acho, muito importante, porque do modo, acalma a gente, a gente veno eles a gente acalma, ai a gente fica nervoso e vendo eles a gente acalma”. (P21)

“Porque me anima quando to triste, me da conselho”. (P28)

Aos profissionais da ESF é indispensável o conhecimento dos elementos para o estabelecimento do vínculo com os usuários, sempre mantendo essa relação com o serviço de saúde de referência, possibilitando que esses profissionais possam concretizar o princípio da integralidade proposto pelo SUS (MONTEIRO; FIGUEIREDO; MACHADO, 2009).

No entanto, os usuários ainda associaram a VD somente a dispensação de medicação em casa ou ainda para evitar o deslocamento desnecessário a ESF, como exemplificadas nos seguintes relatos:

“Eu acho importante. E por que? Porque, elas vem, ela pergunta, e ai a gente não precisa ficar deslocando ate o postinho de saúde, eu acho muito bom, muito prático, bem melhor que ter que ir la quase todo dia”. (P2)

“Eu acho importante sim, porque as vezes a gente ta precisando de alguma coisa, as vezes tem alguma pessoa doente em casa, a gente mesmo por exemplo tenho, que faz tratamento de pressão, eu preciso do medicamento, muitas vezes as menina que vem e da pra gente pega uma receita a gente fala, sempre ajuda a gente bastante”. (P4)

Bezerra et al. (2013) ressaltaram que a VD é um recurso extremamente importante no campo da saúde, onde os profissionais de saúde atingem a vida cotidiana dos usuários, compreendendo os condicionantes e determinantes do processo saúde doença, oferecendo adoção de novos hábitos de vida e condutas de saúde. Porém, na percepção dos usuários as visitas têm objetivo de tratar e receber medicações, e que acaba sendo como um instrumento para cura e não para a promoção e prevenção de saúde, o que foge de seus reais objetivos.

Segundo Mandú et al. (2008) a VD evita aquele que tem uma necessidade maior de deslocar até a ESF para que seja atendido, e em situações que a pessoa é impossibilitada de se locomover devido a doença.

Profissionais da ESF que realizam as visitas domiciliares.

Todos os participantes relataram que os ACS são os profissionais que realizam a VD, e alguns disseram que de acordo com a necessidade da família este o agente comunitário é

acompanhado de outro profissional da equipe, como o médico, enfermeiro, ou o técnico de enfermagem.

“É da área da saúde, so da área de saúde mesmo, a enfermagem todas as vezes, elas que tira a pressão,o doutor Sebastião e aquela que ajuda ele, que eu não sei o nome a Agente.” (P6)

“Ta vindo mesmo só a agente de saúde.”(P5)

“Aqui é a atendente de saúde, e de vez em quando o médico vem, a enfermeira também vem.” (P16)

“Na minha casa o que vem é o agente de saúde”.(P9)

Todas as pessoas e famílias cadastradas na ESF devem ser acompanhadas pelos profissionais da equipe por meio da VD, para que se desenvolvam ações em educação em saúde. Destaca-se o papel do ACS que está extremamente vinculado ao domicílio e a comunidade. Deste modo, torna-se necessário o estabelecimento de vínculo, ou seja, formar uma relação de confiança com o usuário a fim de desenvolver ações de promoção, prevenção, controle, cura e recuperação. Logo, o ACS pode ser uma das melhores companhias para os idosos ou até mesmo de uma pessoa deprimida, podendo ser amigo e conselheiro. (BRASIL, 2009).

Frequência e motivo das visitas domiciliares

Com relação ao número de visitas no domicílio das famílias, foi identificado que o ACS a faz regularmente. Porém a periodicidade depende das necessidades da família, podendo ocorrer mensalmente, quinzenalmente ou até semanalmente, conforme as falas a seguir:

“Uma vez no mês, mais ou menos, ou duas, sempre elas estão passando e pergunta” (P1)

“Sim, eles visitam sempre todo mês, sempre ta passando uma duas vezes,três por mês, eu acho que eles são muito suficiente pra isso”. (P4)

“Normalmente três vezes ao mês, mas quando houver alguma necessidade a gente é atendido conforme for a precisão, é so a gente chamar que é atendido”. (P11)

“Umás duas vezes no mês isso é certeza, as vezes ate mais, porque quando precisa trazer a receita pra gente, e também vem pra olha a pressão.” (P26)

A avaliação da saúde das famílias dentro da ESF é realizada pelo ACS na VD, logo se for realizada com maior frequência auxilia na identificação das necessidades destas famílias, pois conhecem a realidade em que vivem (KEBIAN; ACIOLI, 2011).

Quando a VD é realizada adequadamente, pode facilitar na compreensão sobre os cuidados com a família, uma vez que se conhece o seu modo de vida, crenças, culturas e padrões de comportamento, contribuindo para um atendimento mais humanizado (CRUZ; BOURGET, 2010).

A duração da VD dependerá das necessidades e variabilidade de cada família. Os profissionais buscam sempre cumprir com todas as visitas para que o tempo seja necessário para cada família a ser visitada, pois assim não interfere nas outras atividades que são programadas ou agendadas, com isso não interferindo na qualidade de trabalho a ser desenvolvida (KEBIAN; ACIOLI, 2014).

Em relação ao motivo das visitas domiciliares, os participantes relataram que o profissional da ESF, destacando o ACS, faz as visitas e questionam somente sobre a necessidade de medicamentos ou prescrição médica, e também em relação ao controle da pressão arterial, indo de encontro a percepção de alguns usuários citados anteriormente que consideram a VD importante devido a entrega do medicamento no seu domicílio. Conforme os relatos abaixo:

“Elas chega me pergunta, ta tudo bem dona Aparecida?, tudo, ta precisando de alguma coisa? não, precisa de uma receita? não, a pressão da senhora ta boa? Ta. Isso ai é as pergunta que elas faz. Elas vai embora, não quer nada mesmo? Não”. (P2)

“Ele pergunta se a gente ta bem, se a gente precisa de algum medicamento, se a gente precisa de alguma receita, se precisa ir ao médico, sempre eles preocupa com nossa saúde, graças a Deus”. (P4)

“Pergunta se to bem, que que eu to sentindo, mede a minha pressão, ve se meu coração ta bom, se não tiver bom, eles manda a gente ir pro hospital”. (P21)

Na VD devem ser feitas observações e a escuta ativa das famílias, para o planejamento e execução das atividades de educação em saúde, com o objetivo de promover saúde e prevenir as doenças. Durante essas visitas as famílias são informadas sobre a higiene pessoal, alimentação saudável, sobre o uso de medicações, atividades físicas, vacinações, podendo ainda ocorrer o agendamento de consultas e de encaminhamento a outros serviços de saúde (KEBIAN; ACIOLI, 2011).

Sugestão dos participantes em relação as visitas domiciliares

Foi identificado que vinte e seis dos trinta participantes não tinha sugestões, visto que estão satisfeitos com o atendimento dos profissionais, principalmente do ACS, pois realizam seu trabalho com dedicação e responsabilidade, conforme as falas abaixo:

“Eu acho que pra nois aqui ta muito bom, nois ta muito bem amparado com os profissionais, que sempre visita aqui e casa e o nosso bairro na nossa região a gente tem os agente e os menino sempre trabalhando é muito bom pra nois”. (P4)

“Menina,o que eu tenho de ti fala que elas estão de parabéns nos trabalho que elas pratica, aqui é lugar que elas faz os trem com muito carinho com muito amor, tanto as meninas como o medico.” (P27)

“Nada de sugestão, acho elas tudo boa, todas que já estiveram aqui tem nada a reclamar, boa demais.” (P29)

De acordo com Gaíva, Siqueira (2011) a assistência á família tem como o foco os membros da família bem como a dinâmica familiar. Entretanto quando houver uma pessoa dessa família com necessidades maiores de saúde, temporariamente ou permanentemente, a atenção será voltada para ela. Não esquecendo que ela está inserida em um contexto familiar e social.

Entretanto, vale ressaltar que quatro dos trinta participantes (13,33%), relata que as visitas feitas em suas residências precisam ser mais empenhadas e ainda que necessitam de visitas mais frequentes, inclusive com a presença de outro profissional além do ACS, conforme os relatos a seguir:

“Eu acho que teria de passar mais vezes né, há tem a dona fia né, ela e de idade, pra olha a pressão ne”. (P5)

“Eu acho interessante que eles passasse mais vezes, ou talvez acompanhado de um medico do técnico, aqui em casa, não precisa, mas as vezes tem alguma outra residência aqui do bairro que teria alguma necessidades”.(P10)

“A que passasse mais vezes, porque tem dia que a gente ta por exemplo, que tenho hipertensão sempre pego la na farmacinha ne , ai tem que pega receita ne” (P12)

É dever do ACS por meio de visitas domiciliares, acompanhar as famílias e os indivíduos da área de abrangência, sendo essas visitas programadas de forma que toda a equipe considere os critérios de risco e vulnerabilidade, identificando as famílias que possuem necessidade maior de serem visitadas mais vezes, mantendo a média de uma visita por mês (BRASIL, 2012).

De acordo com o estudo de Cardoso, Nascimento (2010) o trabalho realizado pela ESF deve ser reavaliado por todos os envolvidos, com reuniões da equipe, permitindo a aproximação de todos os profissionais para a troca de idéias facilitando as relações com a comunidade.

CONCLUSÃO

O estudo procurou identificar a percepção dos usuários da ESF no que se refere a importância da visita domiciliar, visto que esta é uma das atividades propostas por esta estratégia. A VD tem por finalidade identificar e acompanhar os usuários no seu contexto familiar, para que se possa prestar atendimento de acordo com suas necessidades, tendo como foco a promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos.

Identificado que a maioria dos participantes do estudo relatou que a visita domiciliar é essencial para a prevenção de doenças e agravos, bem como para promoção da saúde das famílias; associada a necessidade de medicação e impossibilidade de deslocamento até a unidade de saúde. Porém não souberam relatar o conceito da visita domiciliar. A periodicidade das visitas assim como os motivos estão relacionados a necessidade de cada família, geralmente associados a doenças crônicas como a Hipertensão Arterial Sistêmica ou necessidade de medicação. O ACS foi o profissional mais citado na visita, sendo que ele pode ou não estar acompanhado de outro profissional da equipe, como por exemplo, o médico. Em relação as sugestões sobre a visita domiciliar os participantes relataram que os questionamentos deveriam ser mais significativos, no entanto a maioria dos usuários estão satisfeito com as visitas feitas pelos profissionais, destacando-se o ACS, pois realizam seu trabalho com determinação e responsabilidade.

Portanto, espera-se que este estudo possa contribuir para que os profissionais da ESF possam refletir para realizar melhor acompanhamento durante as Visitas Domiciliares para a comunidade, destacando a promoção da saúde e prevenção de doenças. Sugere-se a necessidade

de novos estudos e uma abordagem maior da comunidade para uma melhor reflexão das famílias e dos profissionais.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, I.M.P; NORONHA, F.A.T; ANTÃO, J.Y.F.L; MARTINS, A.A.A; MACHADO, M.F.A.S; SILVEIRA, G.L; CAMPOS, N.C.M; ALBUQUERQUE, G.A. **Visita domiciliar e atenção à saúde: uma análise na perspectiva dos usuários da estratégia de saúde da família.** Convibra. 2013. Disponível em < http://www.convibra.com.br/upload/paper/2013/71/2013_71_7509.pdf> Acesso em: 31 nov 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia Prático do Programa de Saúde da Família.** São Paulo: Ministério da Saúde. 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Histórico de cobertura da saúde da família.** Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL.Revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica para o Programa Saúde da Família (PSF) e o Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS). **Portaria nº 648, de 28 de março de 2006.** Disponível em: http://dab.saude.gov.br/docs/legislacao/portaria_648_28_03_2006.pdf. Acesso em: 08 dez 2016

BRASIL.Revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica para o Programa Saúde da Família (PSF) e o Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS). **Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011.** Disponível em:http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html. Acesso em: 07 abril 2018.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretária de Atenção à Saúde, e Departatamento de Atenção Básica. **O trabalho do Agente Comunitário de Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

CARDOSO, A.S; NASCIMENTO, M.C. Comunicação no Programa Saúde da Família: O agente de saúde como elo integrador entre a equipe e a comunidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva.**; v15 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v15s1/063.pdf>>. Acesso em: 05 nov 2016.

COUTO, E.A. **A visita domiciliar na promoção da saúde da mulher: pesquisa bibliográfica.** p 01-47. Monografia em Especialização em Saúde da Família, Cuiabá, 2012.

CRUZ, M. M; BOURGET, M. M. M. A Visita Domiciliária na Estratégia de Saúde da Família: conhecendo as percepções das famílias. **Saúde Soc. São Paulo**, v.19, p.605-613 2010. Disponível em:< www.revistas.usp.br/sausoc/article/download/29674/31546> Acesso

em: 18 abril 2016

GAÍVA, M.A.M; SIQUEIRA, V.C.A. A prática da visita domiciliária pelos profissionais da estratégia saúde da família. **Revista Cienc Cuid Saude.**; v4. 2011 Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/18313/pdf>>. Acesso em: 05 nov 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílio: PNAD.** Rio de Janeiro: IBGE, 2016a. Indicadores IBGE. Disponível em <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilio_s_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/pnadc_201601_trimestre_caderno_2016_0519_113000.pdf> Acesso em: 07 nov 2016

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD.** Rio de Janeiro: IBGE, 2016b. Síntese de Indicadores. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>> Acesso em: 12 nov 2016

KEBIAN, L.V.A; ACIOLI, S. Visita Domiciliar: Espaço de práticas de cuidados do enfermeiro e do agente comunitário de saúde. Rio de Janeiro. **Rev. enferm UERJ.** v19, p.406-09; 2011 Disponível em < <http://www.facenf.uerj.br/v19n3/v19n3a11.pdf>>. Acesso em: 03 nov 2016

KEBIAN, L.V.A; ACIOLI, S. A visita domiciliar de enfermeiros e agentes comunitários de saúde da Estratégia Saúde da Família. Rio de Janeiro. **Revista Eletrônica de Enfermagem.** v 01, n16. 2014; Disponível em < https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v16/n1/pdf/v16n1a19.pdf>. Acesso em: 12 out 2016.

MACHADO, L. C. A visita domiciliar na visão dos profissionais de saúde e dos usuários no Município de Aracaju-SE. **Revista Brasileira de Saúde da Família.** p.141. Aracaju, 2010.

MANDÚ, E. N.T; GAÍVA, M.A.M; SILVA, M.A; SILVA, A.M.N. Visita domiciliária sob o olhar de usuário do Programa Saúde da Família. **Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis.** v.1. p.131-40; 2008

MENDES, O. A; OLIVEIRA, F. A. Visitas domiciliares pela Equipe de Saúde da Família: reflexões para um olhar ampliado do profissional. Rio de Janeiro. **Revista Brasileira Med Fam e Com.** v02, N8. 2007; Disponível em: < <https://www.rbmf.org.br/rbmfc/article/viewFile/64/55>>. Acesso em: 09 set 2016

MINAYO, M. C. S; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 33 ed. Petrópolis: Vozes. p.21,87-88,2013

MENDES, E. V. **As Redes de Atenção à Saúde.** Belo Horizonte: Escola de Saúde Pública de Minas Gerais; 2009. 848 p. Disponível em: < <http://apsredes.org/site2012/wpcontent/uploads/2012/03/Redes-de-Atencao-mendes2.pdf>>. Acesso em: 13 abr 2016.

MONTEIRO, M. M; FIGUEIREDO, V. P; MACHADO, M, F, A, S. Formação do vínculo na implantação do Programa Saúde da Família numa Unidade Básica de Saúde. **Rev Esc Enferm USP**; v3.2009 Disponível

em:<<http://www.scielo.br/pdf/reecusp/v43n2/a15v43n2.pdf>> Acesso em: 07 nov 2016

SALGADO, C.D.S. A mulher idosa: A feminização da velhice. **Estud. interdiscip. Envelhec**; p 8. v 4. 2002. Disponível em: <

<http://www.seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/4716/2642>>. Acesso em: 22 out 2016.

TULIO, E. C; STEFANELLI, M. C; CENTA, M. L. Vivenciando a visita domiciliar apesar de tudo. **Fam. Saúde Desenv.** v.2 n.2, Jul-Dez p: 71-9. 2000. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/refased/article/view/4923/3749>> Acesso em: 19 mar 2016.

CONHECIMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A PRÁTICA FONOAUDIOLÓGICA EDUCACIONAL

ANDRESSA FERNANDA CARDOSO DE MORAIS¹
SORAYA PEREIRA CORTÊS DE ALMEIDA²

RESUMO

Introdução: A educação infantil é um espaço para o desenvolvimento e os estímulos que as crianças recebem nos primeiros anos de vida interferem no seu sucesso escolar. A Fonoaudiologia educacional visa a criação de condições favoráveis para que as habilidades comunicativas possam ser desenvolvidas ao máximo. No Brasil são poucas escolas que tem inserido o fonoaudiólogo em seu contexto. **Objetivo:** Investigar o conhecimento dos professores de Educação Infantil acerca do trabalho da fonoaudiologia educacional em duas escolas com realidades diferentes, uma que não há e outra em que há presença do fonoaudiólogo educacional. **Material e métodos:** Participaram do estudo 20 professores, sendo 10 da rede pública na qual há o profissional e 10 da rede privada em que não há o fonoaudiólogo, ambas situadas na cidade de Patrocínio- MG. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário com questões relativas as características sócio demográficas dos professores, o conhecimento a respeito do trabalho do fonoaudiólogo educacional, e sobre a demanda fonoaudiológica das escolas de educação infantil. **Resultados:** Os dados coletados demonstraram que as professoras são do sexo feminino, tendo faixa etária entre 20 a 54 anos, 45% possuem ensino superior em licenciaturas. Professoras que trabalham em escola que há o fonoaudiólogo possuem maior conhecimento sobre atuações, ações deste profissional e encaminham os alunos com maior frequência, comparados com a escola em que não há atuação fonoaudiológica. **Conclusão:** As professoras da escola que possuem o fonoaudiólogo logram um conhecimento superior, em relação com as professoras da escola que não possuem o fonoaudiólogo.

Palavras-chave: Educação Infantil, Fonoaudiologia Educacional, Professor

¹ Graduação em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio – (UNICERP) MORAIS, Andressa Fernanda Cardoso de, andressafernanda1520@gmail.com.

² Fonoaudióloga, Profª Especialista do Curso de Fonoaudiologia Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio – (UNICERP), ALMEIDA, Soraya Pereira Cortês de, soraya.pereira87@gmail.com.

KNOWLEDGE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS ABOUT EDUCATIONAL SPEECH-LANGUAGE PRACTICE

ABSTRACT

Introduction: The Elementary school is a space for the development of human being and the stimuli that a child receives at the first years of life interfere in your school success. The educational speech therapy has as objective the creation of good conditions and effect for what the communicative abilities of each subject involved in teaching learning process can be developed to the maximum. Despite the linkage between the history of speech therapy and the school area, in Brazil there are still few schools that have officially the professional speech therapist in thi context. But is necessary that the educator knows the participation and acting of this profession in the context educational for the inter and multidisciplinary success. **Objective:** This study has as objective to investigate the knowledge of Elementary's teachers about the speech therapy work at two schools with different realities, one school doesn't have the presence of the speech therapist and the other one, in a different way, there is presence of professionals. **Methodology:** 20 teachers participated at this study, 10 from publics schools that have a professional and 10 from privates schools that doesn't have speech therapist, both located at Patrocínio/MG city, for the data collection a questionnaire was applied consisting of questions related to the professional profile of the teachers, knowledge of the speech therapist in the school context, and about the phonoaudiological demand of Elementary schools. **Results:** The most teachers that were searched did not receive in their graduation information about speech therapy educational area. The Teachers who belong at public schools have a knowledge and a bigger understanding about the necessity of specialized accompaniment made by a professional at school ambit, compared to Teachers from private schools where does not have phonoaudiological acting. **Conclusion:** The most part of teachers achieve a good knowledge about education speech therapy practicing.

Keywords: Child education, Educational speech therapy, Teacher

INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica que compõe a formação humana e deve ser oferecida em creches e instituições próprias que atendam as crianças de 0 à 6 anos de idade. A finalidade principal desta etapa de educação é favorecer o desenvolvimento integral da criança nesta faixa etária em todos os aspectos, sendo eles: físico, psicológico, cognitivo e social, além de integrar criança à família e a sociedade. (BRASIL, 1996).

A partir do RCN - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que é o documento orientador para as ações na Educação Infantil, percebe-se que o objetivo principal da mesma é: desenvolver a identidade e a autonomia da criança e ampliar o seu conhecimento do mundo e de si próprio. Neste mesmo documento encontram-se os eixos de trabalho desta etapa de ensino que compreende: o Movimento, a Música, as Artes Visuais, a Linguagem Oral e Escrita, a Natureza e Sociedade e os conceitos Matemáticos. (BRASIL, 2002).

Para Oliveira e Schier (2013), o profissional fonoaudiólogo tem muito a oferecer e contribuir para o trabalho pedagógico dentro das escolas, agregando principalmente conhecimentos sobre a comunicação humana que está inserida nos processos de ensino aprendizagem.

A Fonoaudiologia no setor educacional, foi decretada nº 87.218, decreto de 31 de maio de 1982, que determina a lei nº 6.965, de 09 de dezembro de 1981, sobre regulamentação da profissão. Tal lei prevê que o profissional fonoaudiólogo deve:

Desenvolver ações, em parceria com os educadores, que contribuam para a promoção, aprimoramento, e prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e voz e que favoreçam e otimizem o processo de ensino e aprendizagem. (CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 1981).

A especialidade em Fonoaudiologia Educacional foi criada e reconhecida pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, resolução de 01 de abril de 2005, número 309, que determina a relação do fonoaudiólogo no setor educacional, informando e valorizando o trabalho fonoaudiológico dentro do ambiente escolar. (CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2005).

Diante do exposto, é visto que, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem e da oralidade, a qual configura um campo propício para a atuação do fonoaudiólogo no espaço escolar. Contudo é necessário que o educador conheça a participação e atuação deste profissional no contexto escolar para o sucesso do trabalho inter e multidisciplinar dentro do ambiente educacional.

Oliveira e Schier, (2013) referem que no Brasil, ainda são poucas as escolas que tem inserido oficialmente o profissional fonoaudiólogo em seu contexto. Pautada nesta condição esta pesquisa verificará o conseqüente impacto que esta relação ainda não consolidada, pela

falha inserção do fonoaudiólogo nas escolas brasileiras, traz o desconhecimento dos educadores sobre o trabalho fonoaudiológico educacional.

Portanto o objetivo deste trabalho foi investigar o conhecimento dos professores da Educação Infantil acerca da Fonoaudiologia e sua atuação na área educacional e comparar o nível de conhecimento dos educadores entre uma escola pública onde há atuação fonoaudiológica e outra privada em que não há a inserção do profissional, ambas situadas na cidade de Patrocínio- MG, sendo possível analisar simetrias e discrepâncias de conhecimento dos professores sobre a atuação fonoaudiológica no contexto escolar em diferentes realidades.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho classificou-se como pesquisa em campo, exploratório –descritiva e de base quantitativa, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UNICERP (COEP\ UNICERP).

O Estudo foi desenvolvido na cidade de Patrocínio com população estipulada em 2016,89.333 habitantes, (IBGE, 2017) localizada no Alto Paranaíba, Minas Gerais. A pesquisa teve como cenário duas escolas de Educação Infantil sendo uma da rede municipal de ensino e a outra da rede privada. Obteve-se autorização da direção das escolas para a realização da pesquisa. A coleta de dados foi realizada nas escolas, Colégio BERLAAR Nossa Senhora do Patrocínio: Congregação das irmãs do Sagrado Coração de Maria, e no CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança: Maria Isabel Queiroz Alves, durante as reuniões extraclasse que fazem parte da carga horária semanal dos professores.

Os critérios de inclusão neste estudo foram professores de educação infantil em exercício no âmbito educacional, que tenham recebido as informações sobre os objetivos deste trabalho e que após terem lido e concordado, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Já os critérios de exclusão foram professores que trabalham concomitantemente em escolas que tenham o profissional fonoaudiólogo, professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, professores da escola privada que trabalhou com fonoaudiólogo educacional em outro momento de sua carreira.

Participaram da pesquisa 10 professores de cada uma das escolas, totalizando 20 professores. A interpretação dos dados se deu de maneira sistemática e analítica, construindo por fim o resultado final deste trabalho.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Participaram do estudo 20 professoras, sendo 10 professoras de uma escola pública onde há atuação fonoaudiológica (Grupo 1), 10 professoras de uma escola privada onde não há atuação fonoaudiológica (Grupo 2). Os resultados tratam da análise de um questionário constituído por 10 questões, respondido pelas professoras, devido às perguntas concederem mais de uma resposta, os mesmos poderão estar inseridos em mais de um índice (resposta) em uma mesma pergunta.

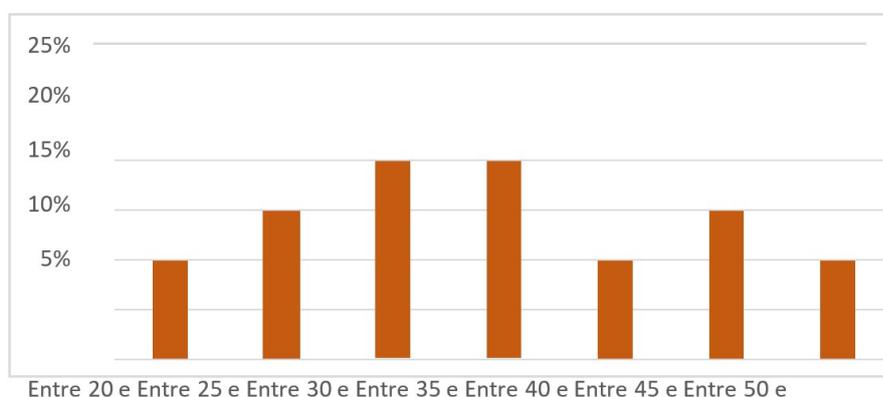


Figura 1- Idade dos Profissionais da Educação do Grupo em estudo
Fonte: Dados da pesquisa.

A faixa etária dos pesquisados encontra-se entre 20 e 54 anos, perfazendo uma média de 34,9 anos. Salienta-se ainda que o grupo de maior representatividade, cerca de 40%, concentra-se na faixa etária de 30 a 39 anos. Tais dados diferem da estatística levantada pelo INEP em (2009), quando foi observado que 41% das professoras da educação infantil possuem até 29 anos, representando também a classe mais jovem da educação básica.

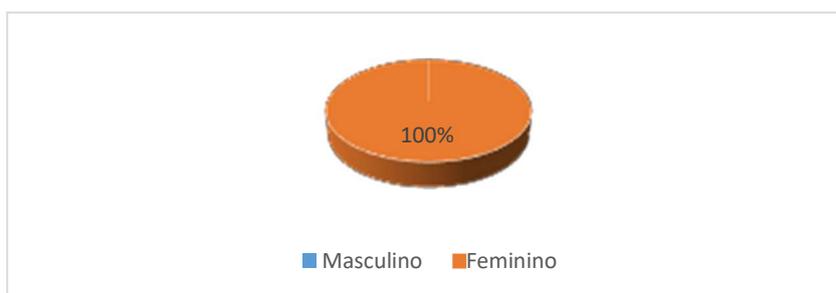


Figura 2 – Sexo dos profissionais da educação do grupo em estudo
Fonte: Dados da pesquisa.

O grupo de estudo totaliza 20 professores da educação infantil, sendo 100 % do sexo feminino. Segundo o INEP (2009), 98% dos docentes que atuam, na educação infantil, são mulheres, seguido de 88,3% no ensino fundamental, sendo somente no ensino médio que ocorre a maior homogeneização entre os diferentes sexos (67% feminino e 33% masculino).

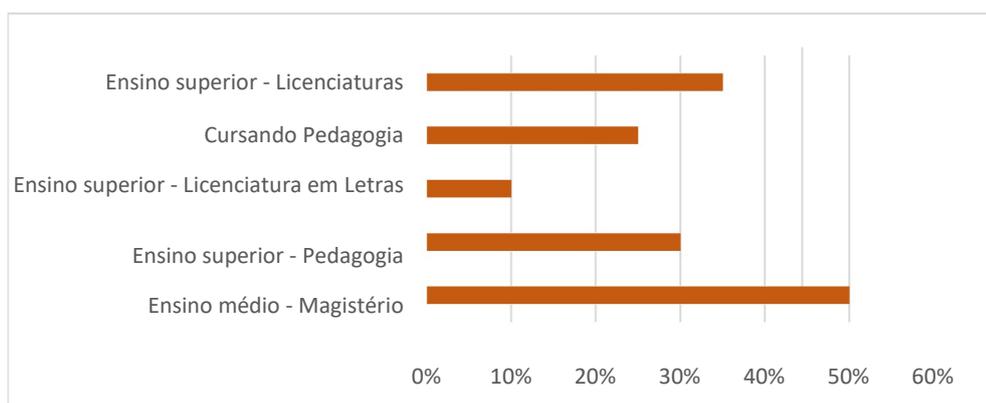


Figura 3 – Nível de escolaridade dos profissionais da Educação em estudo

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 3 que se refere ao nível de escolaridade dos professores, mediante o gráfico, observou-se os seguintes resultados 50% dos professores tem curso de magistério e possui uma graduação ou está cursando o nível superior, 30% possuem graduação em pedagogia, 10% licenciatura em português, 25 % cursam Pedagogia; 35% em outros cursos superiores de licenciatura.

Os professores atuantes na educação infantil passaram por um processo de mudanças na formação seguindo os critérios da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo nº 62, o qual afirma que: A formação dos docentes para atuar na educação básica deve ser em nível superior, em curso de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil. (BRASIL, 2017). Porém, em outras resoluções cita que os professores podem ter outra formação caso não há preenchimento de vagas. Na pesquisa percebe-se que ainda há grande parte dos profissionais atuando nas instituições de educação infantil com formação em nível médio em vista dos que estão com formação superior específica. Entretanto, através das respostas analisadas nos questionários ficou evidente que as professoras estão elevando seu grau de escolaridade para compatibilizar as exigências da lei.

Dentro dos resultados obtidos 50% obtiveram em sua formação informações sobre a atuação do fonoaudiólogo e 50% não obtiveram, Diante disso, observa-se é consonante com a afirmativa de Verdinelli (2007) o qual refere que ainda há uma formação precária sobre a atuação do fonoaudiólogo na educação infantil dentro do contexto da formação de professores. Essa visão está explícita pelos dados na tabela (VERDINELLI, 2007).

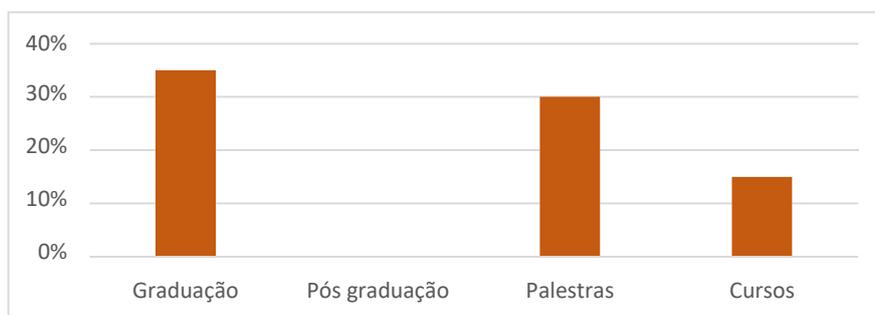


Figura 4 - Momento de informação a respeito do trabalho do fonoaudiólogo educacional
Fonte: Dados da pesquisa.

A figura mostra que o percentual de participantes que receberam informação sobre o trabalho fonoaudiológico educacional é de 50% no qual, 35% afirmam ter recebido informação na graduação, 30% palestras, 15% cursos.

Conforme os resultados relatados, o presente estudo apresenta uma diferença com o estudo de Maranhão et. al (2009), que pesquisa a respeito da informação que o docente possui em relação a fonoaudiologia na escola. Afirmam as pesquisadoras que receberam informação nos aspectos como cursos, palestras e graduação, visto que os percentuais se distanciam de forma considerável, porém o aspecto como cursos, houve grande diferença entre os percentuais sendo um número bastante expressivo. Podemos concluir que atualmente nada foi feito sobre transferir os conhecimentos quanto a atuação fonoaudiológica na formação acadêmica .

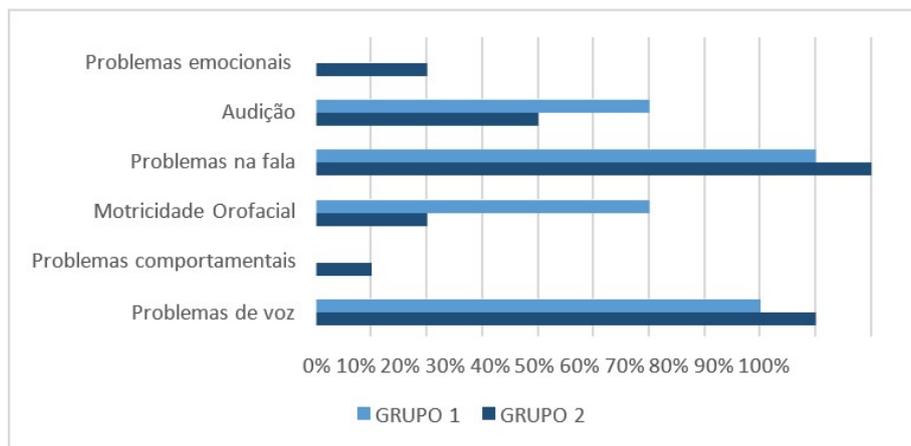


Figura 5 – Área de atuação do fonoaudiólogo segundo os grupos em estudo
Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 5 visualizam-se as respostas descritas pelas professoras, os dados obtidos mostram que para a amostra do G1 90% problemas na fala, 80% problemas na voz, 60% motricidade orofacial e audição. Para a amostra G2 100% problemas na fala, 90% problemas na voz, 40% audição, 20% problemas emocionais, motricidade orofacial, 10% problemas comportamentais.

Desse modo os dados obtidos na presente pesquisa corroboram com achados de estudo de Mendonça e Lemos (2010) sobre atuações fonoaudiológicas no âmbito educacional. Segundo as pesquisadoras, o fonoaudiólogo pode atuar em problemas na fala, voz e audição. Contudo observa-se que a escola que não tem a atuação do fonoaudiólogo (G2) conhece as áreas específicas de atuação fonoaudiológica, afirmando áreas de atuação psicológica (problemas comportamentais e emocionais) como de posse do fonoaudiólogo, além de pouco conhecerem da área de motricidade orofacial (20%).

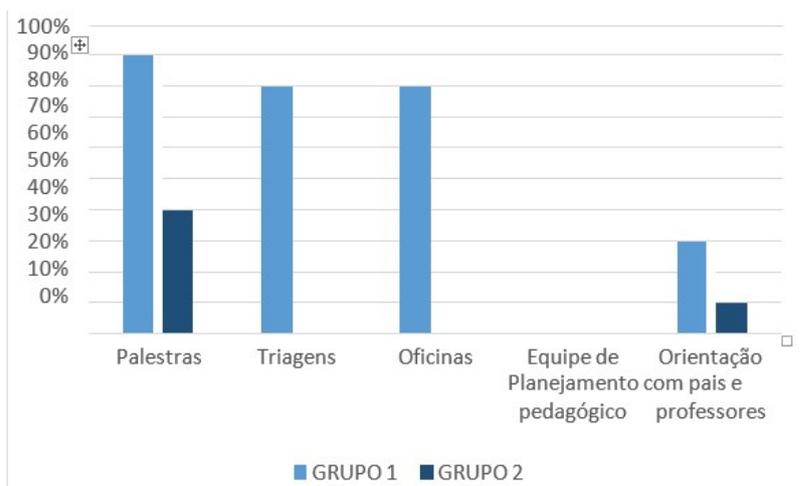


Figura 6 - Contato das escolas com o trabalho fonoaudiológico

Fonte: Dados da pesquisa.

Observe-se que na amostra do G1 90% em palestras, 80% triagens e oficinas, 30% orientações aos pais e professores. Para o G2 40% em palestras, 10% orientações aos pais e professores.

De acordo com a tabela e com o gráfico, é possível verificar que a maioria dos profissionais inseridos na pesquisa já tiveram algum contato com o profissional fonoaudiólogo. Porém os professores que não possuem o fonoaudiólogo em sua escola (G2) tem uma vivência restrita a ações pontuais que o fonoaudiólogo executa em ambiente escolar. Diferentemente do G1 que presencia e referencia ações contínuas e transformadoras que o fonoaudiólogo desempenha no ambiente educacional. Outro ponto importante faz referência a ausência da participação do fonoaudiólogo na equipe de planejamento pedagógico, demonstrando ser uma prática inexistente nos ambientes referidos pelos pesquisados.

Rocha (2001), refere que é durante os anos iniciais da Educação Infantil que a criança realiza a maior parte do seu desenvolvimento integral. Desse modo é importante enfatizar que o profissional fonoaudiólogo deve fazer parte da equipe de atendimento e dos processos educacionais desta etapa de ensino compondo uma equipe multidisciplinar. Esta atuação e o contato multidisciplinar ressaltado pelo autor, vai de encontro com os dados colhidos referentes ao G1.

Com relação aos dados do G2, embora não haja o trabalho multidisciplinar entre Fonoaudiologia e os professores na escola, observou-se que metade das professoras da pesquisa já tiveram algum contato com o fonoaudiólogo, demonstrando a crescente expansão

da profissão, conforme postulam Oliveira e Schier (2013) a Fonoaudiologia é uma ciência aplicada e influenciada por diversas áreas inclusive o campo educacional, necessitando muito ter esse profissional inserido em seu imenso universo de ações que é a educação.

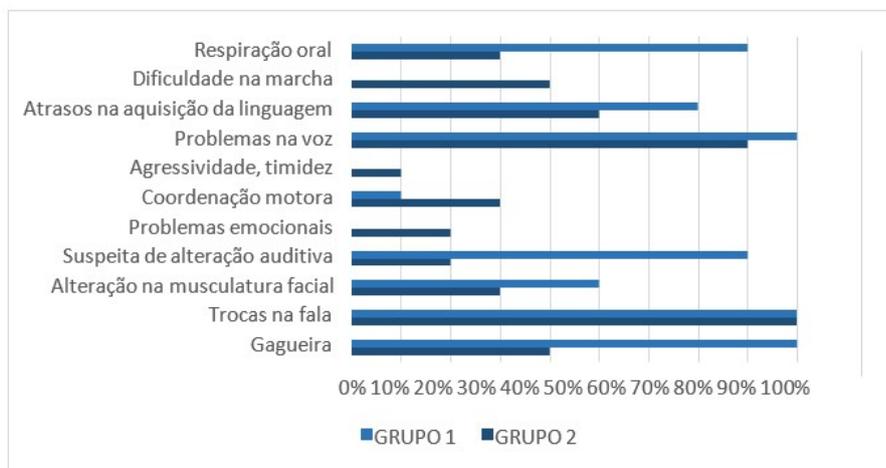


Figura 7 - Situações em que os profissionais da educação julgam necessário o encaminhamento de crianças para o fonoaudiólogo.

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com as professoras do G1 os resultados obtidos foram 90% trocas na fala, gagueira e problemas na voz, 80% respiração oral e suspeita de alteração auditiva, 70% atrasos na aquisição da linguagem, 50% alteração na musculatura facial, 10 % coordenação motora. O G2 cita 90% trocas na fala, 80% problemas de voz, 50% atraso na aquisição da linguagem, 40% dificuldade na marcha, 30% alteração na musculatura facial, respiração oral e coordenação motora, 20% problemas emocionais, suspeita de alteração auditiva, 10% agressividade, timidez.

De acordo com os resultados obtidos, para o G1 as professoras mostraram ter conhecimento quanto a necessidade de encaminharem os alunos para o fonoaudiólogo, sabendo identificar quais as atuações deste profissional, já no G2 podemos observar que as professoras afirmaram situações de atuação fonoaudiológica e de outros profissionais como: dificuldade na marcha, problemas emocionais, agressividade e timidez. Evidencia-se pouco conhecimento da atuação do fonoaudiólogo educacional pelas professoras do G2. Fato este que pode ser justificado pela ausência do profissional na escola.

A relação do fonoaudiólogo com a escola deve ser estabelecida por meio de acompanhamento de caso(s) clínico(s) de sua responsabilidade instituindo uma atuação exclusivamente educacional e que auxilie todo o processo de ensino aprendizagem. (Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2005).



Figura 8 - Ações que o fonoaudiólogo exerce na escola, segundo os profissionais em estudo
Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nas análises sobre a atuação que fonoaudiólogo exerce na escola, segundo o G1 foram identificados por 90% dos professores ações relacionadas a estimulações, por 70% diagnósticos, por 50% palestras e orientações aos professores e por 40% orientações aos pais. Já no G2 90% dos professores identificaram atuações relacionadas a palestras, 40% diagnósticos, orientações aos pais e professores e 20% estimulações.

Foi comprovado neste estudo que os professores do G1 apresentam conhecimento superior a 40% sobre todas ações que o fonoaudiólogo pode exercer dentro da escola. Destacando-se o alto percentual para o conhecimento sobre a realização de estimulações com os alunos (90%).

No entanto os professores do G2 apresentam conhecimento igual ou inferior a 40% em todas as possibilidades de ações desenvolvidas pelo fonoaudiólogo em ambiente escolar, com exceção da atuação do profissional em palestra, atingindo neste item percentual expressivo de 90%. Conclui-se que há um maior desconhecimento do G2, quanto a maioria das ações desenvolvidas na escola em comparação ao G1, fato que pode ser justificado pela ausência de contato continuado com o fonoaudiólogo educacional.

Mediante ao reconhecimento das possibilidades de atuação do fonoaudiólogo educacional vistas neste estudo, concorda-se com Oliveira e Schier (2013) os quais ressaltam que a atuação do fonoaudiólogo nas escolas de Educação Infantil não se limita apenas na realização de triagens, mas em reconhecer a necessidade da participação deste profissional, no processo de ensino-aprendizagem, realizando triagens, atividades ou grupo de estimulações e quando necessário realizar encaminhamento clínico adequado a cada caso.

Todos os profissionais do Grupo G1 já precisaram encaminhar crianças para o fonoaudiólogo e do grupo G2 50% já encaminharam e 50% não. De acordo com este resultado observa-se que a maioria dos profissionais da pesquisa, destacando-se o grupo que possui contato frequente com o fonoaudiólogo já realizaram algum tipo de encaminhamento para tal profissional, seguindo os pressupostos de Alves (2008), o qual refere que os encaminhamentos ao fonoaudiólogo visam promover a saúde, prevenir e orientar a comunidade escolar quanto às alterações de audição, linguagem, motricidade oral e voz.

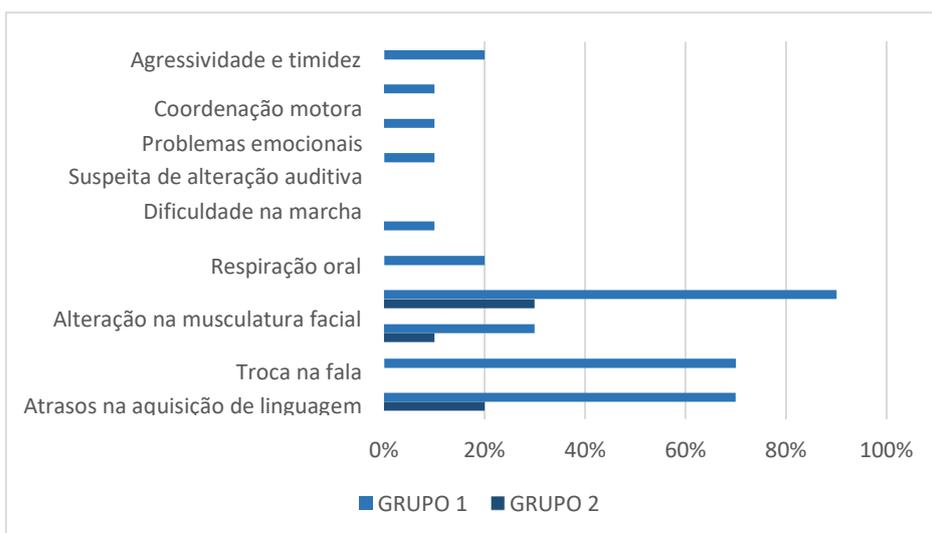


Figura 9 - Motivos que fizeram os profissionais do grupo em estudo encaminhar crianças ao fonoaudiólogo

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados do G1 mostram que os motivos que fizeram as professoras encaminharem as crianças ao fonoaudiólogo, destacam-se em cerca 90% para troca na fala, 70% gagueira e problemas na voz, 30% atrasos na aquisição da linguagem, 20% agressividade, timidez, e alteração na musculatura facial, 10% coordenação motora, problemas emocionais, suspeita de alteração auditiva e respiração oral. Os resultados do G2 mostram 30% troca na fala, 20% gagueira e 10% atrasos na aquisição da linguagem.

De acordo com os resultados é notável que os professores que possuem contato profissional continuado com fonoaudiólogo encaminham seus alunos por mais motivos e em maior frequência se comparado ao professores do G2. Este fato comprova que o contato com o fonoaudiólogo promove maior conhecimento quanto a percepção do professor sobre a necessidade de atendimento especializado para seus alunos assim como a prática de encaminhamentos.

Segundo Alves (2008), percebe-se que o fonoaudiólogo deve atender a uma demanda que necessita do processo de inclusão no contexto escolar, distúrbios de aprendizagem, deficiências de fala e escrita, problemas de voz e de respiração, gagueira ou atrasos na aquisição da linguagem e até mesmo problemas orofaciais, merecem atenção especial pelo fonoaudiólogo dentro das instituições de Educação Infantil.

CONCLUSÃO

Frente aos resultados obtidos, pôde-se concluir que a maioria das professoras apresentou conhecimento sobre a prática fonoaudiológica educacional, porém a relação entre a Fonoaudiologia na interface com a educação, necessita de uma parceria sólida.

Os dados encontrados também apontam que os educadores apresentam um conhecimento diferenciado, evidencia-se que a escola que há inserção do fonoaudiólogo, apresentou conhecimento superior sobre atuações, ações que o fonoaudiólogo realiza no âmbito escolar e encaminhamento de alunos com maior frequência. Os dados reforçam que as professoras que não trabalharam com este profissional, possuem um conhecimento básico.

Diante desse universo de dados foi possível concluir que a Fonoaudiologia não está adequadamente incluída no âmbito educacional, acredita-se que essa não inserção se deve a falta de informação sobre este profissional dentro dos espaços escolares.

Nesse sentido, o trabalho permitiu identificar nos dados sócios demográficos que as professoras são do sexo feminino, possuem faixa etária entre 20 a 54 anos, a maior porcentagem tem ensino superior em licenciaturas. Foi permitido identificar baixo percentual de informação sobre o profissional fonoaudiólogo durante o período de formação dos docentes, desse modo sugere-se o desenvolvimento de conteúdos inseridos nos currículos de formação desses profissionais sobre a prática fonoaudiológica educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.M.; CASTRO, P.F.M; REZENDE, V.X.M. A contribuição da fonoaudiologia na educação inclusiva em escolas de educação infantil no município de Betim, MG. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, , 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº.9.394, de 20 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº.9.394, de 20 de dez. 1996. Atualização em Março de 2017. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso: 02 de Setembro de 2017.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, **Lei n. 6.965, de 09 de dezembro de 1981**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de fonoaudiólogo, e determina outras providências, 1981. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129429/lei-6965-81>. Acesso em 08 maio 2019.

_____. **Resolução CFFa nº 309/2005**. Resolução conselho federal sobre a atuação de fonoaudiologia na educação infantil e ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outra providências, 2005.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** - número de população <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/area.php?nome=perdizes&codigo=&submit.x=30&submit.y=7> Acesso: 15 de Agosto de 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas dos professores no Brasil**. 2º ed. Brasília, 2009.

MARANHÃO; PINTO; PEDRUZZI. Fonoaudiologia e educação infantil. Uma parceria necessária. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2009.

MENDONÇA. Julia Escalda, LEMOS, Stela Maris Aguiar. Promoção da saúde e ações fonoaudiológicas em educação infantil. **Rev. CEFAC**: São Paulo, p. 14, 2010.

OLIVEIRA, Jaima Pinheiro ; SCHIER; Ana Cândida. Suportes para a atuação em fonoaudiologia educacional. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 15, n. 3, 2013.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 16, p. 27-34, 2001.

VERDINELLI, Marilsa Maria. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico- crítica e teoria histórico-cultural**. 206f. 2007. Tese (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: preparação das professoras de uma rede municipal

JULIANA DOS SANTOS PEREIRA BOTELHO¹⁰,
VANESSA CRISTINA ALVARENGA¹¹

RESUMO

Introdução: A inclusão escolar é um direito garantido por lei, nossa sociedade é constituída por inúmeras diferenças presenciadas em nosso cotidiano, e a escola segue como um potencializadora de conhecimentos acerca de diversas formas de vivenciar todas as diferenças. **Objetivo:** Verificar se as professoras da rede municipal de educação da cidade de Patrocínio/MG recebem algum tipo de preparação para a inclusão de alunos com deficiência em suas salas de aula no ensino regular. **Material e método:** Pesquisa qualitativa, foram realizadas seis entrevistas com professoras da rede municipal. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo. **Resultados:** Apenas uma professora não conhece sobre a Lei da Inclusão. Todas acreditam que a prática não condiz com as propostas da legislação; cinco não foram consultadas se queriam incluir alunos; quanto à formação todas ressaltam que apenas o que se aprende na licenciatura não é o bastante para se realizar uma prática inclusiva, acreditam que há necessidade de capacitação; em relação a se sentirem preparadas para receber alunos inclusivos todas acreditam que não estejam; quanto às dificuldades falaram sobre o não conhecimento do diagnóstico, ausência de capacitação, falta de apoio da família; destacam a necessidade da gestão da escola estar mais presente nesse processo de inclusão; referente aos recursos oferecidos a elas destacam serem escassos. **Conclusão:** As professoras não estão preparadas para receber alunos inclusos, seja por ausência de capacitação, falta apoio da gestão, da família e falta de conhecimento sobre o assunto, embora estejam passando pela experiência da inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Professoras. Preparação.

¹⁰ Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – UNICERP (2016) Endereço Eletrônico: juptc-@hotmail.com.

¹¹ Doutora em Educação pela UFU (2016); Docente no Centro Universitário do Cerrado Patrocínio - UNICERP. Endereço eletrônico: vanessac@unicerp.edu.br

INCLUSIVE EDUCATION: preparation of the teachers of a municipal network

ABSTRACT

Introduction: School inclusion is a right guaranteed by law, our society is constituted by innumerable differences witnessed in our daily life, and the school continues as a potentiator of knowledge about different ways of experiencing all differences. **Objective:** To verify if the teachers of the municipal education network in the city of Patrocínio / MG receive some kind of preparation for the inclusion of students with special educational needs in their classrooms in regular education. **Material and method:** Qualitative research, six interviews with teachers of the municipal network were carried out. The data were analyzed from the content analysis. **Results:** Only one teacher does not know about the Law of Inclusion. All believe that the practice does not comply with the proposals of the legislation; five were not consulted if they wanted to include students; as for training, all emphasize that only what is learned in the degree is not enough to carry out an inclusive practice, believe that there is a need for training; in relation to feeling prepared to receive inclusive students all believe that they are not; difficulties related to not knowing the diagnosis, lack of capacity building, lack of support from the family; emphasize the need for school management to be more present in this inclusion process; resources offered to them are scarce. **Conclusion:** Teachers are not prepared to receive included students, either due to lack of training, lack of support from management, family and lack of knowledge about the subject, even though they are experiencing inclusion.

KEY WORDS: Inclusive Education. Teachers. Preparation.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como proposta verificar se as professoras¹² da rede municipal de educação da cidade de Patrocínio/MG passam por algum treinamento e/ou preparação para a inclusão de alunos com deficiência.

Atualmente vivemos em uma sociedade na qual as transformações estão sendo vivenciadas em constante velocidade, desta forma é preciso que passemos a viver o novo e as novas propostas. O modo como cada indivíduo entende e/ou aceita cada mudança manifesta-se de diferentes maneiras, associados ao modo de viver, a conduta de entender e enxergar as coisas, também está relacionado a cultura, a criação, a geração, as crenças e os valores. Todas as mudanças trazem consigo, medo, insegurança, incertezas de novas transformações, mas

¹² Optou-se pela palavra professora no feminino, uma vez que foram entrevistadas somente mulheres na presente pesquisa.

também nos demonstram novas evidências, alternativas inéditas, conhecimentos até então desconhecidos e mudanças que podem ser agradáveis (MANTOAN, 2003).

De acordo com Mendes (2006), ao falarmos sobre as diferenças encontramos um assunto que é chave em discussão, no caso a educação inclusiva. No século XVI, começou a ser traçada a história da educação especial sob os cuidados de médicos e professores que induziram os conceitos correntes da época e refutavam as capacidades dos indivíduos que foram intitulados como não portadores de ensino. Conforme a autora “foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria melhor cuidada e protegida se confinada em ambientes separados, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’” (p. 387, grifo da autora).

Durante as décadas de 1960 e 1970 apenas os países considerados superiores e mais desenvolvidos tinham adotado um sistema educacional paralelo aos portadores de deficiência. Contudo, ainda na década de 1960 tinha-se uma grande procura pelo ensino especial, já que este veio ganhando espaço pela prova de sua potencialidade (MENDES, 2006).

Segundo Mendes (2006) o princípio da normatização surge na década de 1970 nos países escandinavos que tinha como foco a ideia de que qualquer pessoa com deficiência poderia manter um modelo de vida comum e que deveria ser dado a todos a oportunidade igualitária nas atividades compartilhadas com outras pessoas. Sendo realizados estudos acerca destes direitos, os quais apontaram que em muitos países pobres ainda na década de 1990 havia milhares de jovens e crianças que não estavam ingressos na escola básica.

Assim, na década de 1990 tem-se a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, a qual dispõe em seu Título III, artigo quarto, inciso III que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 10). Ou seja, todos as pessoas com alguma deficiência têm o direito sem restrições de raça, cor, classe social e cultura à educação.

Dessa forma, de acordo com Mantoan (2003, p. 14) mediante o desafio da inclusão escolar é preciso que as escolas passem por uma mudança em sua forma de perceber a educação. “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Por abranger, segundo a ideia da autora, uma mudança de

entendimento na educação, a educação inclusiva abrange além dos alunos deficientes todos os que convivem em um mesmo ambiente.

Segundo Mendes (2006) é importante refletir sobre o papel da escola e do professor nesse processo de inclusão, visto que a escolarização de pessoas com deficiência vem sendo pauta recente nos assuntos escolares, assim não se pode deixar de lado participantes ativos nesta colaboração, no caso os professores, pois são eles parte do processo aluno e conhecimento, desse modo é importante ir além do que incluir este aluno dentro da sala de aula, sendo necessário que se faça práticas pedagógicas diferenciadas para se garantir conhecimento a todos os alunos atendendo as diferenças de aprendizagem de cada estudante.

Diante essas considerações o presente estudo apresenta como objetivos verificar se as professoras da rede municipal de educação da cidade de Patrocínio/MG recebem algum tipo de preparação para a inclusão de alunos com deficiência em suas salas de aula no ensino regular; averiguar se essas professoras recebem algum tipo de preparação metodológica ou mesmo psicológica no processo de inclusão dessas crianças em suas salas de aula; conhecer quais recursos pedagógicos são disponibilizados pela escola para que seja realizado o trabalho da professora junto a esses alunos; analisar como a gestão escolar trabalha com as professoras acerca deste assunto; levantar quais as dificuldades encontradas pelas professoras no processo de inclusão escolar.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo e de caráter descritivo, na qual participaram 6 (seis) professoras que trabalham na rede municipal de ensino de Patrocínio/MG, o requisito para participação na pesquisa, além do consentimento da participante, é ter vivenciado e/ou estar vivenciando a experiência de ter um aluno incluído em sua sala de aula. A coleta de dados foi realizada por meio da realização de uma entrevista semiestruturada.

Importante ressaltar que para a realização da pesquisa inicialmente entrou-se em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Patrocínio/MG a fim de explicar sobre a pesquisa e obter autorização para realização da mesma. Após, obter a autorização foi realizado um levantamento de todas as escolas municipais da cidade, através do catálogo telefônico e meio eletrônico (sites) a fim de entrar em contato com as mesmas para a busca das possíveis participantes da pesquisa.

Buscou-se um contato com as participantes pessoalmente, com a finalidade de explicar sobre a pesquisa e ao concordarem em participar da entrevista definiu-se o melhor dia, horário e local para a realização da mesma, 5 (cinco) professoras optaram pela realização da entrevista em sua residência e 1 (uma) na escola que atua, sendo que todas as entrevistas ocorreram em locais sem interferência de barulho ou exposição das pessoas, entre os meses de julho e agosto de 2017. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das participantes, que também leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Como devolutiva informou-se as participantes da pesquisa seus e-mails para o envio do trabalho final, sendo que as pesquisadoras se colocaram à disposição para eventuais dúvidas e discussão da pesquisa.

Após o término das transcrições literais das entrevistas, as falas foram analisadas tanto individual como coletivamente, buscando compreender os objetivos desta pesquisa de acordo com o referencial teórico adotado. A interpretação dos dados ocorreu a partir da análise de conteúdo, sendo organizadas as informações mais significativas em categorias, como nos explica González Rey (2002, p. 143): “uma das formas mais antigas e mais usadas na análise e processamento de conteúdo abertos e pouco estruturados é a análise de conteúdo, técnica que se apoia na codificação da informação em categorias para dar sentido ao material estudado”.

O desenvolvimento do estudo atendeu as normas nacionais de ética em pesquisa envolvendo seres humanos. E foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UNICERP (COEP-UNICERP). Por questões de sigilo as professoras receberam nome de flores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Importante ressaltar que este trabalho teve como fundamento ouvir as professoras que já passaram ou passam pelo processo de incluir alunos com necessidades especiais em suas salas de aula, bem como traz Scoz (2008, p. 09): “A reflexividade é uma característica do indivíduo em uma reorganização crítica de seu conhecimento ou mesmo na interrogação dos seus pontos de vista fundamentais”. Desta forma, destaca-se a relevância das falas das professoras quanto aos sentimentos e percepções a respeito da inclusão, falar sobre o que sentem diante os desafios é de extrema importância, pois conhecendo o grau de satisfação ou dificuldades na realização do seu trabalho pode se pensar e repensar sua prática.

Antes de adentrar a respeito da percepção das professoras acerca da inclusão escolar é preciso que se entenda quem são essas professoras, todas as entrevistadas são do sexo feminino, dados que corroboram com o Censo Escolar da Educação Básica de 2007 que “se consideradas todas as etapas e modalidades de educação 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes” (GATTI, BARRETO, 2009, p. 22).

Sobre a faixa etária das professoras todas tem entre 32 a 38 anos o que nos indica que as educadoras que passam ou já passaram pela experiência com alunos inclusivos são jovens. Quanto ao estado civil 100% das entrevistadas são casadas. Sobre a formação profissional das professoras, 4 (quatro) cursaram o Magistério e todas têm Ensino Superior.

Sobre o período de trabalho é possível constatar que as únicas professoras que não dobram períodos são Margarida e Bromélia. As professoras: Girassol, Tulipa, Orquídea e Jasmim trabalham em dobra de turnos, sendo assim Lourencetti (2014, p. 16) enfatiza que: “a condição de pauperização salarial obriga a maioria dos professores a trabalharem em mais de uma escola: trabalham em escolas estaduais, nas municipais e ainda nas escolas particulares. Não há um local único e fixo de trabalho”. As professoras que dobram turno geralmente tem apenas 1 hora e 30 minutos para almoçarem. Desta forma, é importante salientarmos para que o excesso de trabalho, os trabalhos domésticos, a falta de tempo para planejamento pessoal e profissional acabam intensificando ainda mais a dupla jornada.

Serão apresentadas neste momento as categorias que emergiram na presente pesquisa. De maneira geral buscou-se evidenciar os resultados encontrados por meio das transcrições das falas das entrevistas com embasamento na análise de conteúdo e no referencial teórico adotado. As categorias que emergiram foram as seguintes: A lei da inclusão escolar e a percepção das professoras; As professoras e a experiência da inclusão; A formação e a capacitação das professoras frente à inclusão; Preparação psicológica e metodológica e as dificuldades encontradas; Trabalho da gestão escolar e os recursos encontrados na escola.

As entrevistadas ao serem indagadas sobre o conhecimento da Lei da Inclusão Escolar esclarecem que compreendem sobre o princípio da mesma e revelam o que pensam dentro do processo educacional:

Uma lei muito importante que está um pouco defasada porque muitos Estados não estão fazendo cumprir ela na risca, o Município é um (Tulipa).

É muito bonita no papel, mas na prática não vale nada (Bromélia).

Conheço, eu acho que a lei, ela exige que a escola regular inclua crianças que tem deficiências e eu acredito que alguns casos funcionam e muito bem a inclusão em outros casos eu acho que não (Jasmim).

Não conheço (Orquídea).

Ela é muito importante, deixa a gente preparada para receber essas crianças que tem deficiência e dá um pouco de teoria para estar buscando mais coisas novas para estar trabalhando com elas (Girassol).

Para três professoras a presente lei muitas vezes na prática não é efetiva. Gouvea, (2000, p. 20) ressalta sobre as implementações das leis que: “entre educadores e formuladores de políticas públicas para a educação há uma unanimidade: em educação demora certo tempo para que uma política implantada comece a apresentar seus resultados”.

Lacerda (2006, p. 168), destaca que o processo de educação ainda é lento, novo e desafiador, e ao discutir sobre o funcionamento da Lei da Inclusão Escolar baseia-se que: “a fragilidade das propostas de inclusão, residem no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar”. Assim, Machado e Albuquerque (2012, p. 1086) ressaltam que “no Brasil, ainda é muito recente a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência”.

Sabe-se que as professoras de acordo com suas falas identificam conhecer a Lei da Inclusão Escolar, porém trazem que há uma falha no sistema de ensino quando a mesma é executada e até mesmo por falta de apoio da Escola e do Município. Como se pode notar nas falas abaixo:

Às vezes uma criança que tem uma dificuldade de andar, de falar, de se higienizar, precisa de fonoaudiologia, precisa de fisioterapeuta, aí a escola regular não te dá isso né e às vezes uma escola especializada para essa criança ela vai ter tudo isso, a escola é adaptada para a própria criança (Jasmim).

Muito bonita no papel, mas não funciona muito bem, primeiro porque os pais não cooperam e segundo porque a escola não tem estrutura, as escolas, não são só as municipais, as escolas não têm estrutura (Margarida).

Salientando a ideia de que a escola precisa ser um local para receber esses alunos de forma inclusiva, Silva e Arruda (2014) acreditam que o ambiente escolar precisa apoiar as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, baseando-se na ideia de que cada aluno tem limites diante de diferentes tipos de deficiências e não pode ser enxergada como um ambiente somente para incluir. Assim, o atendimento a essas crianças necessita ter um acompanhamento

quanto ao desenvolvimento de cada aluno, se preparar quanto as questões estruturais, físicas, e quanto aos profissionais que os mesmos saibam e estejam dispostos a ter um compromisso quanto ao processo de inclusão.

Para que a inclusão aconteça de forma satisfatória é preciso que a criança esteja disposta a aprender e as professoras abertas a ensinar. Neste processo de inclusão a participação ativa das professoras é em suma de grande valia, o olhar, os sentimentos abertos a receber, as questões da diferenciação quanto às capacidades de cada aluno. De acordo com Silva e Arruda (2014, s/p) “é um desafio a todos, principalmente aos profissionais da educação, que tem de fato, que atender esses educandos com qualidade, para que os objetivos e o desenvolvimento aconteçam, fazendo com que a sociedade valorize a diversidade humana”.

Quanto à questão de as professoras estarem passando ou já passaram pela experiência de ter um aluno com deficiência dentro de sua sala de aula, todas as professoras entrevistadas, atualmente tem em suas salas de aula um aluno com deficiência. Sobre essa experiência destacam que:

Esse ano está sendo bem complicado, bem difícil, os pais não cooperam, não ajudam, a criança não tem encaminhamento médico, os pais deram uma alta para ele da APAE, simplesmente tiraram ele da APAE, são omissos então é bem complicado, de lá ele veio com o diagnóstico de deficiência intelectual, visual, motora (Margarida).

É um aluno que eles colocam dentro da sala que a gente tem que se virar para cuidar dele porque é muito pouco aperfeiçoamento, pouca ajuda que a gente tem e a gente tem que se virar com a família, com os alunos, com os pais dos outros alunos e quase nenhum apoio (Bromélia).

Mesmo ao encontrar dificuldades, a professora Tulipa vem nos demonstrar que sente um carinho pela criança, quando em sua fala expressa esse sentimento:

De início é assim meio impactante quando você recebe um aluno assim que você não sabe direito como a criança é só pelo laudo, às vezes assusta porque o laudo às vezes é bem chocante, o laudo às vezes um relatório de onde a criança veio, mas eu acho que é um trabalho assim a gente tem que ter um carinho ainda mais especial por essa criança e eu a recebi assim com muito carinho e faço de tudo para ela se sentir bem inclusa dentro da sala de aula (Tulipa).

Jasmim e Orquídea também trazem seus relatos sobre suas experiências em receber um aluno com deficiência em sala de aula, a saber:

Acho que a experiência foi nova e enriquecedora porque a gente aprende muito, então assim eu já tinha ouvido falar sobre, porque é uma criança autista,

eu já tinha ouvido falar, já tinha pesquisado, aí quando esta aluna veio para a escola a gente percebeu as dificuldades dela e eu acho assim que é uma experiência nova porque a gente vê o desenvolvimento da criança, ela mudou muito, então a experiência é muito boa (Jasmim).

Esse ano eu tenho um aluno autista, já tinha tido alunos especiais, já tinha tido trabalhado com alunos com síndrome de down, já tinha tido outros alunos com laudo de autismo, mas esse está sendo uma experiência diferente, porque ele é um autista muito agressivo e eu tenho apoio, professora de apoio, ela tem formação na área, tem pós graduação na área de educação especial, então ela me auxilia muito, eu sou a regente e ela é o apoio, mas todas as atividades que ele realiza eu direciono e ela apoia, então ele faz tudo que ela orienta, ele me ouve, ele presta atenção no que eu estou pedindo mas ele segue as orientações é dela (Orquídea).

Pode-se notar nas entrevistas que é recorrente a questão do não conhecer os diagnósticos das crianças e sim passar a conviver com as mesmas e na prática vivenciar as dificuldades que a criança apresenta. Jasmim e Orquídea dizem trabalhar com crianças autistas, Camargo e Bosa (2009, p. 68) acreditam que: “a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só no seu desenvolvimento, mas o das outras crianças”. Seja qual for a deficiência que a criança apresenta é importante salientar que o ambiente escolar é para todos, nas oportunidades, características e singularidades, sendo um local de igualdade de direitos onde devem se dispor de todos os recursos necessários para atendê-los. Assim, conforme Figueira (2015) as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência não são menos capazes de se desenvolver, e sim que elas manifestam suas habilidades a partir de novas formas e modelos, adicionando assim as questões de igualdade de oportunidade que é preciso ter e um olhar mais humanizado quanto as suas limitações, mas não os rotulando como incapazes.

Quanto à inclusão de alunos com deficiência dentro da sala de aula no ensino regular, foi levantada uma questão que se refere ao fato das professoras serem ou não consultadas se queriam ou não participar dessa experiência. Jasmim, Tulipa, Girassol, Bromélia e Margarida salientam que não foram indagadas sobre se queriam ou não participar do processo de inclusão, como nos mostra as falas abaixo:

Não simplesmente me falaram que eu teria um aluno especial (Bromélia).

Não, quando eu peguei a lista eu vi que ele era porque ele já estudava na escola e eu já conhecia (Margarida).

Não fui consultada, por lei como ele tem o direito de estudar, pela idade, ela já frequentava a creche a partir de 0 a 3 anos e, então automaticamente ele já foi inserido na educação infantil, no primeiro período (Tulipa).

Então eu não fui consultada porque a escola não sabia, a criança foi diagnosticada quando veio para a escola, nem os pais nunca tinham levado ela em um neuropediatra, quando veio para a escola aí a gente percebeu as atitudes, viu que ela era diferente, as ações dela mediante as atividades, o que acontecia no dia a dia da sala de aula a gente via que ela agia diferente dos outros alunos, então a gente falou com os pais e eles mesmos aceitaram e sabiam que ela era diferente, mas não acharam que ela tinha um autismo né aí foi encaminhada para um neuropediatra e ele diagnosticou que ela é autista (Jasmim).

Não, assim não perguntou se queria né, mas me explicou do problema dele as dificuldades, o comportamento isso aí foi passado pra mim assim que recebi a lista dos alunos que viriam para a minha sala, olha na verdade é um pouco difícil de estar falando dessas crianças até porque ele é meu aluno, mas as atividades são diferenciadas, o tratamento às vezes é diferenciado por ela ser uma criança muito nervosa, a aprendizagem dela é muito lenta né uma criança que está ainda reconhecendo as vogais, não sabe as letras dos nomes (Girassol).

De acordo com Figueira (2015, p. 33) quanto à participação da família no processo de inclusão “será fundamental que vocês, enquanto pais e família estimulem seus filhos a encarar suas limitações, não como obstáculo, mas como um desafio e processo criativo da luta dele contra tudo que o limita”. Pode-se entender que a família no processo de inclusão é de fundamental importância, entender, compreender e acompanhar a criança faz com que ela se desenvolva cada dia mais a partir de suas capacidades, sendo apoiada dando-lhe mais segurança para conseguir desenvolver-se. “O contato social começa dentro do lar. É importante que a criança com deficiência se sinta bem ao lado de sua família que, por sua vez, deve levá-la a passeios e atividades fora do lar, de modo que, desde cedo, inicie-se um processo de socialização” (FIGUEIRA, 2015, p. 40).

Nesta discussão se as professoras foram consultadas se queriam participar ou não da experiência de ter um aluno com deficiência em sua sala de aula, houve o relato de Orquídea, o qual expressa que:

Eu fui consultada eu fui informada de que ele seria meu aluno, a direção da escola me chamou para uma conversa, explicou como que era o trabalho com ele nos anos anteriores (Orquídea).

Constata-se, portanto que dentre as cinco professoras, uma delas foi consultada sobre o trabalho inclusivo, sendo que é de fundamental importância que o trabalho do processo de inclusão escolar seja realizado juntamente com a comunidade, a família, a gestão escolar, os professores e mesmo os alunos da classe. Sendo o preconceito um tópico que temos que deixar de lado ao incluirmos, seja na classe, em casa e na sociedade, “somos tendenciosos a olhar apenas as falhas de outras pessoas, principalmente porque nosso olhar está viciado por um

mundo que preza apenas aquele que é, apenas em seus padrões, o perfeito” (FIGUEIRA, 2015, p. 10).

As professoras foram indagadas se em sua formação profissional inicial tiveram alguma preparação para a inclusão escolar. Jasmim disse que:

Eu acho assim que a formação profissional que foi a Pedagogia, tem essa matéria lá, mas não dá base, a gente aprende quando vai para a prática mesmo, então assim o que eu sei é pela minha experiência do dia a dia e que eu busquei também informações e também com o curso que eu estou fazendo vai orientando a gente, mas a gente só aprende mais quando lida com a prática (Jasmim).

Também pode se notar que quanto à formação continuada, Girassol salienta a importância de uma especialização, a saber:

Não isso aí eu aprendi muito foi na pós-graduação, na Pedagogia, no magistério não se fala muito sobre isso não, foi mais uma especialização, tive que fazer uma especialização, ou seja, uma pós-graduação em cima dessa inclusão dessa dificuldade (Girassol).

Machado e Albuquerque (2012) colocam que a falta de preparação vinda das professoras ao incluir se dá porque a preparação acadêmica que se é obtida não é suficiente para acolher as dificuldades encontradas na educação da criança portadora de algum tipo de deficiência. A ausência de organização das instituições frente a este tema é algo que não supre as didáticas educacionais para se trabalhar com a desigualdade. “O fato é que, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão” (PLETSCH, 2009, p. 150).

Para a professora Bromélia o tema da inclusão deveria ser abordado desde a graduação:

Começando pela faculdade porque apesar de a gente ter essa matéria não dá base nenhuma para a gente e na escola, também acho que nem mesmo os supervisores estão capacitados para atender, acolher essas crianças (Bromélia).

As professoras entrevistadas alegam falta de preparo em suas formações iniciais para a inclusão escolar, e destacam as capacitações e as especializações como uma maneira de buscar se preparar profissionalmente. Ressaltando que a busca por essa formação continuada fica a seu critério, onde elas precisam disponibilizar tempo e dinheiro.

Há necessidade da capacitação para todos os professores, eu acho que deveria ser um curso oferecido pelo Estado, sem custos para o professor, que a gente já gasta com tanta coisa (Tulipa).

Assim eu acho que a necessidade de capacitação viria em primeiro lugar, eles teriam que ter capacitado os professores depois trabalhar a inclusão (Margarida).

Então como eu disse por ter apoio eu acho que seria necessário ter uma capacitação primeiramente do apoio porque o apoio que é a professora que fica diretamente com ele, ela precisa ter um preparo muito bom, a professora regente também tem que receber uma orientação apesar de achar que sem o apoio não conseguiria trabalhar com ele né, seria mais fácil então capacitar primeiro quem vai apoiar e manter as professoras informadas do que o apoio recebeu dessa capacitação, porque na verdade quem fica mais responsável por ele no caso da minha sala é a professora de apoio, a parte pedagógica que é elaborada as atividades, passar o que vai ser trabalhado é minha, mas a forma como vai ser trabalhado com ele é mais a parte dela (Orquídea).

É importante salientar que as professoras reconhecem a importância da capacitação continuada, a saber:

Como que a lei fala que a criança especial ela tem que, pode ir ou tem que ir para a escola regular, então eu acredito que todas as professoras tinham que ter pelo menos um curso, uma orientação, uma informação porque chega a criança e às vezes as dificuldades que ela tem o professor nunca ouviu falar e se às vezes ele fosse orientado seria mais fácil para o seu dia a dia, eu acho que deveria sim ter uma capacitação sim para todos os professores (Jasmim).

Essa capacitação teria que ser continuada, sempre continuada (Margarida).

Em relação à falta de preparação que as professoras discorrem em seus discursos Machado e Albuquerque (2012. p. 1093) vem trazer que: “embora a inclusão seja o princípio da educação na atualidade, na prática só concorre para deixá-las angustiadas, despreparadas, amedrontadas e solitárias na escola para realizar a inclusão desses alunos”.

Em suma nesta categoria pode-se notar um aspecto muito importante quanto ao processo da educação inclusiva, a preparação e capacitação das professoras quanto ao receberem alunos portadores de algum tipo de deficiência em suas classes regulares. As entrevistadas acreditam que em suas formações não houve um conhecimento aprofundado quanto à inclusão, reconhecem terem visto sobre a inclusão nas matérias dos cursos de licenciaturas, mas o maior conhecimento obtido sobre o assunto foi a partir da prática em suas salas de aulas e cursos de especializações específicos sobre o assunto. Diante a ausência de preparação quanto à inclusão, as professoras trazem que há uma grande necessidade quanto à capacitação inicial e continuada para o ato de incluir.

Quanto à preparação das professoras frente à inclusão, nas entrevistas é revelado que todas as professoras indagadas dizem não estarem preparadas nem na parte psicológica e nem

metodológica para a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência. Em algumas de suas falas elas revelam que:

Nenhum pouco. Nem mesmo os de apoio que eles contratam para ajudar esses alunos tem essa preparação (Bromélia).

Nenhum tipo (Tulipa).

Não, na minha opinião uma grande parte dos professores não estão preparados para receber um aluno com alguma deficiência (Girassol).

Não recebi nenhum tipo de preparação (Jasmim).

Sobre a preparação dos professores Mantoan (2003) ressalta que os educadores aguardam para serem preparados pela escola ou órgãos educacionais, para realizarem o trabalho dele junto ao aluno com deficiência, esperam ter preparações para solucionar possíveis problemas encontrados dentro da sala com um aluno deficiente. Sobre essa preparação as professoras em seus relatos trazem que:

Não estou preparada, algumas crianças apresentam muita dificuldade eu acho assim que a reação dela às vezes pode desestruturar uma professora, porque ela não tem experiência, ela não fez o curso, ela não é especializada nisso (Jasmim).

De modo geral não (Orquídea).

Não, nenhum pouco, muito despreparado, porque foi uma coisa assim que chegou, sempre falava da inclusão e ela chegou assim e assustando todo mundo (Tulipa).

Não eu acho que não e teria que especializar muito mesmo para estar preparado para trabalhar com esse aluno (Girassol).

A maioria não (Margarida).

Quanto à falta de preparação para receber os alunos inclusos Artioli (2006, p. 119) acredita que os educandos têm uma “visão estereotipada de que todos os alunos com deficiência terão dificuldades e trarão problemas em relação à aprendizagem e à sociabilidade. É claro que existem os alunos que, em função da gravidade da deficiência, mas são exceções”, podemos perceber que as professoras não se sentem preparadas, pois acreditam ser uma proposta nova e que precisam se especializar para atender as necessidades educacionais de uma criança deficiente.

Quando indagadas sobre as dificuldades encontradas no processo de inclusão destacam que:

Na minha turma não porque esse aluno já veio do ano passado, os alunos já conheciam ele então a inclusão dele é mais fácil, esse ano o ano passado foi um pouco mais difícil (Margarida).

Nesse caso não, como eu disse, eu já tive outros alunos esse por ser um aluno já da escola há mais tempo e a turminha que está comigo já era coleguinha dele, então os meninos têm um tratamento normal com ele, acontece às vezes quando ele tem algum problema emocional muito sério que ele chora tem alguma crise dos meninos ficarem um pouco receoso com ele, mas no outro dia até no mesmo dia passou um pouquinho os meninos já estão brincando e conversando com ele normalmente (Orquídea).

Não é nem com dificuldades é assim cada caso é um caso e tendo que especializar, tendo mesmo que ser uma professora buscando a dificuldade daquela criança (Girassol).

Sim, nem tanto por minha parte nem por parte dos alunos, mas por parte das famílias que ficam meio assim com medo, às vezes da criança, da deficiência, do que a criança pode fazer (Tulipa).

A dificuldade maior está sendo em relação aos pais do aluno com a criança na escola (Bromélia).

Interessante que quando indagadas sobre estarem ou não preparadas para receber alunos inclusivos em suas salas de aula as professoras relatam não estarem, mas ao serem questionadas quanto a terem dificuldades em sua sala de aula com as crianças incluídas dizem não terem. Somente Tulipa e Bromélia ressaltam sobre a falta de apoio da família. “Os pais são agentes indispensáveis no processo educacional dos filhos. A família é a que melhor conhece a criança porque a acompanhou desde seu nascimento e, da mesma maneira a criança sente-se mais segura estando próxima de sua família” (SANTOS, SANTOS, OLIVEIRA, 2013, p. 38).

No processo educacional para que a inclusão seja realizada de uma forma eficaz, Santos (2010, p 139) ressalta que: “uma gestão escolar bem-sucedida depende de um envolvimento ativo e criativo de todos os sujeitos envolvidos, bem como a colaboração efetiva e de trabalho em grupo, para atender às necessidades dos alunos”. Dessa forma, procurou-se saber junto às professoras como é o trabalho da gestão da escola diante à inclusão escolar.

Na escola que eu trabalho eles dão muito apoio, elas buscam também junto com a gente como estar lidando com a criança, principalmente quando a criança é muito nervosa, uma criança que faz uso de medicação, então eles buscam. A gestão escolar busca junto com a gente para estar sanando pelo menos melhorando a aprendizagem desse aluno e estar lidando com essa criança (Girassol).

Sobre a importância de envolvimento da parte da escola e dos professores, Jasmim coloca que também há uma importância quando a família participa desse processo:

Sobre assim a gestão escolar no meu caso, um exemplo quando a aluna veio para a escola e a gente falou que achava que ela tinha muita dificuldade, a escola se colocou pronta para ajudar, a família nos ajudou também, porque de início eu não tinha professora de apoio, então não tinha jeito, porque ela era muito nervosa, ela gritava na sala, ela não queria ficar na sala, em outro ambiente da escola ela aceitava, mas quando ela ia para a sala ela não aceitava ficar lá, então não tinha como dar aula com ela dentro da sala de aula, sem nenhum apoio, uma ajuda. Aí a escola viu buscou pela secretaria municipal de educação uma professora para apoiar essa criança e fez toda diferença (Jasmim).

Para as professoras Jasmim e Girassol a gestão escolar não colabora com o processo de inclusão, como se pode verificar nas narrativas abaixo:

No meu caso, nem mesmo os gestores estão sabendo lidar com essa criança está bem complicado (Bromélia).

Fazem nada para cooperar (Margarida).

Para Machado e Albuquerque (2012, p. 1096) “segundo as professoras, a falta de apoio técnico nas escolas é um agravante que contribui para que elas não obtenham êxito nas práticas de inclusão de alunos com deficiência”. Santos (2010) traz que o papel da gestão escolar quanto à inclusão se faz necessária em uma efetiva participação e até mesmo uma condução da ação para que ela possa influenciar as atuações dos profissionais quanto a lidaram com as crianças portadoras de algum tipo de deficiência e ajudando-os a superar as suas limitações.

É importante averiguarmos a importância do papel da gestão escolar diante o processo de inclusão como podemos ver acima, mas há outro eixo que é essencial, como a questão dos recursos pedagógicos que a escola disponibiliza para que seja realizado o trabalho junto ao aluno com deficiência. Ao serem indagadas a respeito desses recursos nota-se que:

Nesse caso pedagógico, metodológico a escola tem material mais básico, como ele é um aluno que não necessita de lupa, material pedagógico específico a gente faz é algumas adaptações, a gente não tem muita coisa assim disponível para ele. No caso da minha escola, por exemplo, os banheiros, tudo já é adaptado para receber alunos especiais no caso dele não tem necessidade de rampa, de banheiro adaptado, mas tem se for o caso de receber um aluno tem. O pedagógico que eu já utilizei lá são os jogos que tanto dá para usar com ele quanto com os outros alunos. O material já era da escola e tem o material que o município enviou para as escolas que é para trabalhar com alunos que necessitam de lupa, que eu já tomei conhecimento, o material mais específico para deficiente auditivo, deficiente visual, deficiente com comprometimento motor eu já vi lá, mas no caso dele eu uso, é o que eu uso com os outros alunos mesmo, não tem nada específico para ele não (Orquídea).

Assim os recursos mesmo da escola são poucos mais é a professora da sala, a professora apoio que confecciona esse material para o aluno. Tem pouca coisa,

tem pouco material na escola, mais são joguinhos, aqueles joguinhos de encaixe, quebra cabeça, mas joguinho mesmo da parte pedagógicos são poucos, aí a gente que tem que confeccionar mesmo (Tulipa).

A escola fornece material pedagógico, brinquedos pedagógicos, aquilo que a criança consegue fazer (Jasmim).

Olha lá tem salas com jogos pedagógicos, atividades, um material excelente mais é no lúdico para estar trabalhando com essas crianças (Girassol).

Na nossa escola nenhum (Margarida).

Nenhum, a escola tem material que é usado para trabalhar com as crianças que não tem esses problemas que os alunos inclusos têm, mas material mesmo específico para esse tipo de aluno não tem nenhum (Bromélia).

Nas falas de algumas entrevistadas percebe-se a ausência de recursos dentro da escola para se trabalhar com as crianças inclusivas, Selvatici e Moura, (2012, p. 7) vem trazer que “o ambiente tanto quanto os recursos, devem minimizar as limitações funcionais, motoras e sensoriais do indivíduo e potencializar suas habilidades”. Assim é fundamental que tenha disponível na escola meios que dão suporte as professoras quanto à inclusão para que possam possibilitar diferentes formas para ajudar no processo de inclusão seja ela qual for a deficiência e dificuldade da criança. Quanto a esses materiais que as professoras necessitam as autoras acreditam que “o material pedagógico dá suporte ao processo educacional quando são respeitadas as condições físicas, sensoriais e de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais” (p. 8).

Quanto ao suporte psicológico relacionado ao ato de incluir. Todas as professoras expressam que há necessidade de uma orientação psicológica. Assim, discorrem como a psicologia poderia ajudá-las no processo de inclusão escolar:

Eu acho que orientando os professores, porque nós sabemos a parte pedagógica e as psicólogas elas conhecem a ação, toda ação tem alguma coisa para aquela ação, não sei se é assim que fala, mas eu acho que o psicólogo pode muito bem assim orientar a gente como agir com essas crianças, por exemplo, ah ela foi diagnosticada como autista, então eu vou fazer acompanhamento com um psicólogo, tanto a família, quanto a criança e orientar a gente. Olha a criança é assim, você deve agir assim, orientar a gente como a gente deve agir (Jasmim).

Tendo esse apoio dentro das escolas, ele vai trabalhar com o professor, com a criança, com a família com toda a equipe da escola. E ajuda não ser aquela coisa assim assustada né, assustar assim a gente, mas ajuda a melhorar a cabeça da gente um pouco (Tulipa).

Os psicólogos descobrem mais à fundo essa deficiência e isso é muito bom estar passando para os professores é a especificidade deles (Girassol).

Eu acho que começando pela família da criança, pelos professores que estão atendendo, pelo professor de apoio que está com ele na sala, pela supervisão da escola que tem que ter um apoio para saber como trabalhar com essa criança e pelas crianças que estão com ela dentro da sala (Bromélia).

Dando apoio quanto aos professores quanto aos pais (Margarida).

Em todas as falas podemos perceber que as professoras vêm ressaltando a importância da psicologia no processo de inclusão escolar, sendo importante para elas, para os alunos da sala, professora de apoio, equipe da escola e família. Assim, de acordo com Gomes e Souza (2011) a prática inclusiva no ambiente escolar, tem sim seus rendimentos lutando contra o preconceito que se tem na sociedade a respeito dos deficientes, em consideração com uma quebra de paradigmas quanto às diferenças na humanidade é fundamental que a psicologia se faça presente buscando uma democratização social.

CONCLUSÃO

Ficou claro que não basta a promulgação da lei da inclusão escolar, pois é preciso que se faça mais do que incluir esse aluno dentro da sala de aula. Nas entrevistas é visto que há uma falta de preparação dos professores, da gestão escolar, falta de recursos, ausência da família e da sociedade, o que dificulta o processo, que só se dará diante a participação e apoio de todos.

Na prática a inclusão de alunos com deficiência nas escolas precisa ser esclarecida para as professoras, os gestores das escolas e a sociedade para que possam conhecer os benefícios em que esta pode trazer para o desenvolvimento da criança. Colocando que todos aqueles que têm um contato com essas crianças são responsáveis por seu desenvolvimento sendo necessário deixar os estereótipos e os preconceitos de lado.

Em resultados finais é preciso admitir que a inclusão, não é feita de forma “inclusiva”, descrevê-la em diretrizes e leis não significa o fim ou mesmo o “está feito”, é preciso caminhar juntamente com a escola e com os professores dando-lhes, assegurando e garantindo condições que favoreçam o desenvolvimento social e educacional.

REFERÊNCIAS

ARTIOLI, A. L. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, vol. 23, p. 103-121, set. 2006.

BRASIL. LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 12. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação; n. 254).

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura. **Revista Psicologia e Sociedade**, Santa Catarina, vol. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

FIGUEIRA, E. **Psicologia e Inclusão**: atuações psicológicas em pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. UNESCO, Brasília, 2009.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Educação, Psicologia Escolar e Inclusão: aproximações necessárias. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, vol. 28, n. 86, p. 185-193, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GOUVEA, G. F. P. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 14, n. 1, p. 12-21, 2000.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p.163 – 184, maio/ago. 2006.

LOURENCETTI, G. C. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano no cotidiano da sala de aula. **Revista Educação Pública**, Curitiba, vol. 23, n. 52, p. 13 – 32, jan./abr. 2014.

MACHADO, L.B., ALBURQUERQUE, E. R. Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras. **Revista Diálogo e Educação**, Curitiba, vol. 12, n. 37, p. 1085 – 1104, set./dez. 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.11, n. 33, p. 387-405, set. 2006.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

SANTOS, I. M. **Inclusão Escolar e a Educação para todos**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SANTOS, E. R. L.; SANTOS, F. R.; OLIVEIRA, T. C. B. C. Papéis dos pais no processo de inclusão escolar e na aprendizagem de filhos com necessidades educacionais especiais. **Revista Discentis**, Bahia, vol. 2, p. 38 – 49, jul. 2013.

SCOZ, B. J. L. Subjetividade do professor/es: sentidos do aprender e do ensinar. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, vol. 26, p. 5-27, 2008.

SELVATICI, R. H. P.; MOURA, S. M. Construindo materiais e reconstruindo conceitos e valores na educação inclusiva. **Revista Eletrônica Pro-Docência**, Londrina, vol. 1, n.1, p. 1-10, jan./jun. 2012.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Paulo, vol. 5, n. 1, s/p, 2014.

ESCARIFICAÇÃO E IMERSÃO EM ÁGUA VISANDO SUPERAÇÃO DE DORMÊNCIA DE SEMENTES DE *Tectona grandis* (L.f.) Lam¹

NATÁLIA SILVA MARTINS²
ALISSON VINICIUS DE ARAUJO³
JOANATA MARQUES ISRAEL⁴

RESUMO

Introdução: *Tectona grandis* (teca), é uma espécie de grande porte e de rápido crescimento, cuja madeira é valorizada pela beleza, resistência e durabilidade. A extração da semente do fruto é inviável, por serem pequenas e delicadas, devido ao seu tamanho, suas sementes são semeadas no interior de frutos, estes formados por um mesocarpo esponjoso e grosso e endocarpo duro e lenhoso que são responsáveis por causar dormência mecânica, nesta espécie.

Objetivo: Avaliar a superação da dormência de sementes de teca após embebição dos frutos escarificados e não escarificados em água destilada parada, por diferentes períodos.

Material e métodos: O experimento foi conduzido em esquema fatorial (2x4)+2, sendo duas condições do mesocarpo (escarificado e não escarificado), quatro períodos de imersão em água destilada (0, 24, 48 e 72 h) e dois tratamentos adicionais, ambos submetidos à água corrente por 24 h, sendo um com mesocarpo escarificado e, o outro, não escarificado. O delineamento foi inteiramente casualizado, com quatro repetições. Os dados foram submetidos à análise de variância e de regressão.

Resultados: A germinação e vigor das sementes escarificadas foram superiores àquelas não escarificadas. Quanto aos períodos de embebição, todos os dados apresentaram comportamento linear decrescente. As sementes escarificadas e embebidas em água destilada parada, por 24 h, apresentaram maiores índices de germinação e vigor do que em água corrente.

Conclusões: A escarificação do mesocarpo eleva a germinação e o vigor das sementes de teca. A embebição das sementes em água destilada, parada, por períodos que variam entre 24 e 72 h, foram suficientes para aumentar a germinação em relação às sementes escarificadas.

Palavras-chave: Espécie florestal; germinação; mesocarpo; teca; vigor.

¹Artigo apresentado para conclusão do projeto de Iniciação Científica do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (PROic/UNICERP)

²Graduanda do curso de Agronomia do UNICERP. nataliamartinsagro@gmail.com. Av. Lília Terezinha Lassi Capuano, 466, Patrocínio-MG, CEP 38747-792.

³Doutor em Fitotecnia, docente do UNICERP. viniciusnca@yahoo.com.br. Av. Lília Terezinha Lassi Capuano, 466, Patrocínio-MG, CEP 38747-792.

⁴Graduando do curso de Agronomia do UNICERP. joanata_marques@hotmail.com. Av. Lília Terezinha Lassi Capuano, 466, Patrocínio-MG, CEP 38747-792.

SCARIFICATION AND IMMERSION IN WATER AIMING OVERCOMING SEED DORMANCY OF *Tectona grandis* (L.f.) Lam

ABSTRACT

Introduction: *Tectona grandis* (teak) is a large and fast growing species whose wood is valued for its beauty, strength and durability. Extraction of the fruit is impracticable, because it is small and delicate, due to this factor, its seeds are sown inside fruits, these are formed by a thick spongy mesocarp and hard woody endocarp that are responsible for causing dormancy in this species. **Objective:** To evaluate the overcoming of teca seed dormancy after imbibing scarified and non-scarified fruits in distilled standing water, for different periods. **Material and methods:** The experiment was carried out in a 2x4 +2 factorial scheme, with two conditions of the mesocarp (scarified and non-scarified), four periods of immersion in distilled water (0, 24, 48 and 72 h) and two additional treatments, both of which were submitted to running water for 24 h, one with scarified mesocarp and the other not scarified. The design was completely randomized, with four replications. Data were submitted to analysis of variance and regression. **Results:** Germination and vigor of the scarified seeds were superior to those not scarified. For the imbibition periods, all the data showed a linear decreasing behavior. The seeds scarified and imbibed in distilled water stopped for 24 h, presented higher rates of germination and vigor than in running water. **Conclusion:** Scarification increases the germination and vigor of teca seeds. The imbibition of the seeds in distilled, standing water for periods ranging from 24 to 72 h was enough to increase the germination in relation to the scarified seeds.

Key words: Forest species, germination, mesocarp, teak, vigour

INTRODUÇÃO

A teca (*Tectona grandis* Linn. f.), pertencente à família Lamiaceae, é nativa das florestas tropicais de monção do sudeste asiático, que inclui a Índia, Myanmar, Tailândia e Laos (FIGUEIREDO et al., 2005). Sua madeira é valorizada pela beleza, resistência e durabilidade, alcançando preços consideráveis acima do de outras espécies há muito tempo comercializadas, como o mogno (*Swietenia macrophylla* King) (GOMES et al., 2011).

De acordo com ABRAF (2013), de um total de 271,5 milhões de m³ ano⁻¹ de madeira em tora produzida no Brasil, 76,5% correspondem à madeira de *Eucalyptus*, 23,1% de *Pinus* e apenas 0,4% é proveniente da teca. Apesar dessa menor participação, a teca vem ganhando destaque no Brasil, atingindo, em 2016, área cultivada de 87.502 ha (IBÁ, 2017). É plantada em escala comercial, principalmente, nos estados do Mato Grosso, Pará e Roraima. Na Ásia, o seu ciclo de rotação é variável de 60 a 100 anos. Já em Mato Grosso, com apenas 25 a 30 anos,

obtem-se madeira para serraria de ótima qualidade (MACEDO et al., 2005), devido às condições climáticas lá encontradas, como precipitação média anual entre 1.500 a 2.750 mm, temperaturas máximas de 35 a 40 °C e mínimas de 15 a 20 °C, com três a quatro meses de período seco (BEHLING, 2009).

Um dos desafios enfrentados para a produção de mudas da teca é a germinação lenta e irregular das sementes. As sementes estão inseridas em frutos duros e resistentes (VIEIRA et al., 2009), que são formados por mesocarpo esponjoso e grosso e endocarpo duro e lenhoso (ROCHA et al., 2011). A extração da semente do fruto é inviável por serem muito pequenas e delicadas (VIEIRA et al., 2007).

Segundo Marcos Filho (2005), a dormência seria o fenômeno em que as sementes não germinam mesmo quando colocadas em condições ambientais favoráveis a germinação. A dormência é o estado de repouso fisiológico da semente, de sua estrutura ou composição química, que possui um ou mais mecanismos bloqueadores, durante a maturação ou após maturidade, apresenta condições restritas para geminação (VILLIERS, 1972). Slator et al. (2013) verificaram que, dentre os mecanismos de dormência das sementes de teca, tem-se a mecânica, devido à ação do endocarpo. Isso se traduz na incapacidade da semente em aumentar o volume após embebição e, conseqüentemente, no impedimento da radícula em iniciar o crescimento (BEWLEY et al., 2013). Segundo Araujo et al. (2015), ocorre, também, dormência química, devido à presença de substâncias alelopáticas presentes tanto no mesocarpo quanto no endocarpo dos frutos de teca, inibidores o crescimento do embrião da semente de teca.

A importância da superação de dormência da semente de teca seria para aumentar a taxa e a uniformidade de germinação por meio de métodos que apresentem respostas satisfatórias e que não comprometem as sementes. Na literatura encontram-se alguns trabalhos nos quais foram testados alguns métodos de superação da dormência da espécie em estudo. Grande parte dos autores recomendam altas temperaturas, escarificação e/ou imersão dos frutos em água corrente. Ngulube (1989) observou 15% de germinação com imersão em água por 48 h combinada com a remoção do exocarpo e alternância entre secagem e imersão por 12 h. Lamprecht (1990) recomendou deixar os frutos em água corrente por 24 h, secar ao sol e repetir o procedimento por duas semanas. Já Brasil (2009) recomenda imergir as sementes em água e deixar secar por três dias, repetindo esse procedimento por seis vezes ou imergir os diásporos por 24 h em água corrente. Dias et al. (2009), verificaram que a água corrente, por 72 horas é um método eficiente para a quebra de dormência. Com a escarificação manual com a retirada do mesocarpo, Vieira et al. 2009 obtiveram ganhos de 53% na germinação. Jatt et al. (2007) e

Rocha et al. (2011), sugeriram que a alternância de temperaturas é importante para a queda da dormência das sementes de teca.

Os métodos citados acima são morosos e, alguns deles, podem ocasionar danos à semente. Além disso, o uso de água corrente leva ao desperdício de água, tornando a técnica insustentável do ponto de vista ambiental. Em sementes de mamão, após escarificação, Jesus et al. (2015) verificaram que a imersão em água parada, por 24 h, é tão eficiente na superação da dormência quanto à utilização de água corrente, que é recomendada pelas Regras para Análise de Sementes (BRASIL, 2009).

São necessárias mais pesquisas visando avaliar técnicas mais práticas e viáveis de superação da dormência de teca. Para ter sucesso na produção de mudas de teca, é necessário ter uma germinação mais uniforme que não cometem a viabilidade da semente.

Dessa forma, com este trabalho, tem-se o objetivo de avaliar a superação da dormência de sementes de *Tectona grandis* Linn. f. após embebição dos frutos escarificados e não escarificados em água parada, por diferentes períodos.

MATERIAL E MÉTODOS

Os frutos de *Tectona grandis* Linn. f. foram adquiridos de empresa idônea, com registro no Renasem/MAPA, da safra de 2016. O experimento foi conduzido no Laboratório de Análise de Sementes do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (UNICERP).

O experimento foi conduzido em esquema fatorial (2x4)+2, sendo duas condições do mesocarpo, quatro períodos de imersão em água destilada, mais dois tratamentos adicionais. O delineamento utilizado foi inteiramente casualizado, com quatro repetições. Cada parcela foi constituída por 25 frutos.

Metade dos frutos utilizados no trabalho foi submetida à escarificação, no qual eliminou-se o mesocarpo, com o auxílio de lima do tipo grossa. O endocarpo não foi eliminado para que não houvesse danos às sementes. A outra metade dos frutos permaneceu intacta, isto é, sem escarificarão.

Os frutos escarificados e não escarificados foram, então, submetidos à embebição em água destilada, por 0, 24, 48 e 72 h. Para isso, os frutos foram acondicionados em caixa gerbox, tampadas, durante o processo de embebição. A embebição foi conduzida em câmara

climatizada, na presença de luz e temperatura constante de 25 °C. Nos tratamentos de 24, 48 e 72 h, a água foi trocada por uma nova a cada 12 h.

A título de comparação, foram conduzidos outros dois tratamentos adicionais. Baseando-se nas recomendações de Brasil (2009) para *Tectona grandis*, amostras de frutos com e sem escarificação foram submetidos à embebição em água corrente, não destilada, por 24 h. Para isso, as sementes permaneceram dentro de recipientes cuja abertura permaneceu com peneiras, de modo que as sementes permaneceram totalmente imersas na água.

Após os tratamentos, as sementes foram avaliadas quanto à germinação e ao vigor.

Para avaliação da germinação, os diásporos foram distribuídos sobre uma camada de 2 centímetros de areia, em caixa gerbox. A areia utilizada como substrato foi previamente peneirada, em peneira com malha de 0,5 mm a 0,8 mm de diâmetro. Após isso, foi submetida à esterilização em autoclave, a 120 °C, por 30 min, durante três dias consecutivos (NAKAGAWA e ANDRÉA, 2000). A areia foi umedecida com água destilada, a 60% da capacidade de retenção do substrato (BRASIL, 2009).

Segundo recomendações de Figueiredo et al. (2005), a parte da semente que apresenta a cicatriz de inserção com o cacho (panícula) foi posicionada para baixo. Além disso, a semente não foi totalmente enterrada no substrato, ficando uma pequena parte visível para facilitar o desenvolvimento adequado do sistema radicular. As caixas foram, então, acondicionadas em uma câmara climatizada, com temperatura constante de 30 °C e fotoperíodo de 16 h, pelo período de 28 dias (BRASIL, 2009).

Foram considerados germinados os diásporos que apresentavam pelo menos uma plântula com cotilédones abertos e o primeiro par de folhas (VIEIRA et al., 2009; ROCHA et al., 2011). Quando mais de uma semente apresentava germinação em um mesmo diásporo, apenas uma semente foi considerada (BRASIL, 2009; ROCHA et al., 2011).

A germinação foi avaliada aos 14 e 28 dias, conforme Brasil (2009). Os resultados foram expressos em porcentagem.

O vigor foi avaliado por meio da primeira contagem do teste de germinação (PC), isto é, aos 14 dias após a semeadura e pelo índice de velocidade de emergência (IVE).

A determinação do IVE foi realizada concomitantemente com o teste de germinação. Para isso, foi computado o número de plântulas germinadas diariamente. Os dados coletados foram aplicados na equação proposta por Maguire (1962):

$$\text{IVE} = E1/N1 + E2/N2 + \dots + E/Nn$$

em que E1, E2 e En é o número de plântulas emergidas computadas na primeira, segunda, até a última contagem; N1, N2 e Nn é o número de dias da sementeira à primeira, segunda até a última contagem. Dessa forma, o maior índice indicará o maior vigor.

Os dados foram submetidos às análises de variância e de regressão. As médias provenientes dos tratamentos qualitativos, condições do mesocarpo (sementes escarificadas ou não) foram comparadas entre si pelo teste de Tukey, a 5% de probabilidade. As médias dos tratamentos adicionais foram comparadas com as médias dos demais tratamentos pelo teste de Dunnett, a 5% de probabilidade. A escolha dos modelos matemáticos da regressão foi feita com base no fenômeno biológico, no coeficiente de determinação e na análise de resíduos ao nível de 5% de probabilidade. O programa estatístico utilizado foi o Sisvar® (FERREIRA, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não houve efeito da interação entre os fatores período de embebição e condição do mesocarpo para as características testadas ($p > 0,05$). Isso significa que a germinação e o vigor das sementes, independentemente da escarificação, apresentaram o mesmo comportamento nos diferentes períodos de embebição. No entanto, comparando os fatores isolados com a retirada do mesocarpo, apresentaram efeito significativo ($p < 0,01$).

As sementes escarificadas apresentaram maiores índices de germinação e de vigor, se diferenciando estatisticamente das sementes não escarificadas (Tabela 1). Dessa forma, verifica-se a necessidade de escarificação, uma vez que, com essa técnica, houveram aumentos de 50,8%, 71,1% e 91,3%, respectivamente, para germinação, PC e e IVE.

Tabela 1. Germinação, primeira contagem do teste de germinação (PC) e índice de velocidade de emergência (IVE) de sementes de *Tectona grandis* escarificadas e não escarificadas (condição do mesocarpo) e diferentes períodos de embebição em água destilada.

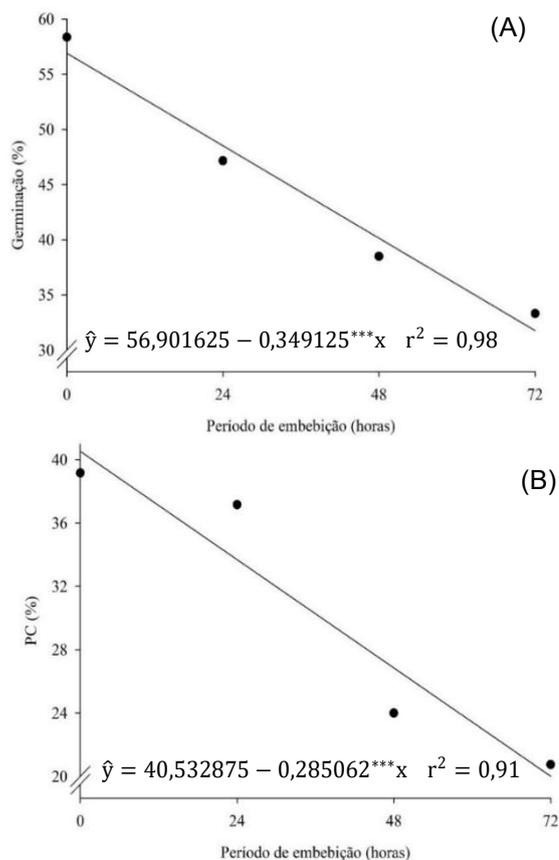
Condição do mesocarpo	Germinação (%)	PC (%)	IVE (índice)
Escarificado	53,43 a	38,21 a	2,41 a
Não escarificado	35,43 b	22,33 b	1,26 b
CV (%)	27,42	30,79	35,20

Médias seguidas de mesma letra, na coluna, não diferem estatisticamente entre si pelo teste de Tukey ($p > 0,05$). CV = coeficiente de variação.

Em diásporos que não receberam tratamento para superação da dormência, Dias et al. (2009) verificaram germinação em 28% e, Vieira et al. (2009), em 32%, valores próximos ao encontrado neste trabalho (Tabela 1). A menor germinação e vigor das plântulas provenientes de frutos não escarificados está relacionado à presença de mesocarpo impermeável à água e o endocarpo lenhoso, o que dificulta a embebição e a expansão da semente, eventos essenciais para a germinação (MONTEUUIS e MAITRE, 2007). Concordando com Rocha et al. (2011), visando a superação de dormência em sementes de teca, se faz necessário reduzir a resistência mecânica promovida pelo mesocarpo, sem, contudo, afetar a viabilidade das sementes.

Aronovich e Ribeiro (1965), afirmam que a escarificação manual é um dos procedimentos mais práticos para a indução da germinação. Com esse tratamento pré-germinativo, a intenção é impedir a dormência mecânica, amaciar ou preparar o fruto absorver melhor a água (YADAV 1992; TIWARI et al. 2004). Além disso, segundo Slator et al. (2013), a retirada do mesocarpo favorece que parte do endocarpo se destaque, funcionando como uma espécie de válvula, favorecendo a expansão do embrião e, conseqüentemente, a germinação e o vigor, como foi observado neste trabalho (Tabela 1).

Os dados referentes à germinação (Figura 1A), à primeira contagem do teste de germinação (Figura 1B) e ao índice de velocidade de emergência (Figura 1C) apresentaram comportamento linear decrescente em relação aos períodos de embebição. Em outras palavras, à medida que se aumentou o período de embebição em água destilada, houve decréscimo da germinação e do vigor das sementes.



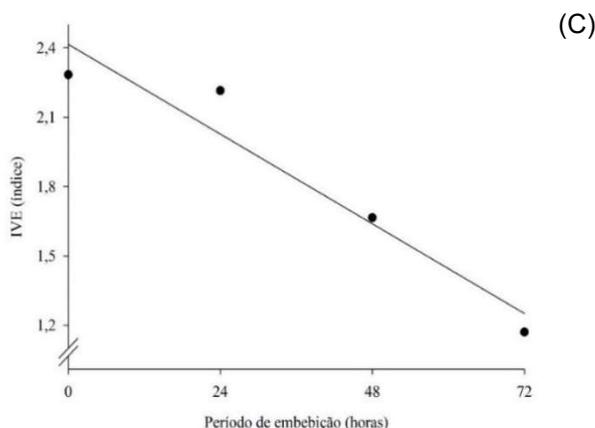


Figura 1. Germinação (A), primeira contagem do teste de germinação (PC) (B) e índice de velocidade de emergência (IVE) (C) de sementes de *Tectona grandis* submetidas a diferentes períodos de embebição em água destilada. ***Significativo em nível de 0,1% pelo teste “t”.

A teca, além de possuir dormência mecânica, parece possuir dormência química, provavelmente devido à presença de compostos alelopático no fruto (ARAÚJO et al., 2015). Esse autor verificou que tanto o extrato do mesocarpo quanto do endocarpo de *Tectona grandis* afetaram de maneira significativa a germinação de semente de alface (*Lactuca sativa* L.), espécie cuja sementes são sensíveis à agentes químicos (SOUZA FILHO et al., 2010). Alguns autores já haviam observado que a água corrente favorece a germinação de teca (LAMPRECHT, 1990; VIEIRA et al., 2007; DIAS et al. 2009), provavelmente por promover a lixiviação dos compostos alelopáticos presentes no fruto. No entanto, a utilização de água destilada, parada, demonstrou baixa eficiência nesse quesito, mesmo trocando a água por uma nova a cada 12 h (Figuras 1A, 1B e 1C).

Segundo Popinigis (1985), pode ocorrer um avanço de deterioração nas sementes imersas em água destilada. Visualmente, isso não foi verificado nas sementes deste trabalho. Smiderle e Schwengber (2011) obtiveram resultados satisfatórios ao tratar as sementes de paricarana (*Bowdichia virgilioides* Kunth) com hipoclorito de sódio (2,5%) por um minuto, antes da imersão em água destilada, pois reduziu a deterioração das sementes. Isso pode ser testado na teca também.

Na tabela 2 foram apresentados os resultados da comparação entre os tratamentos adicionais e os demais tratamentos.

As médias da germinação e da primeira contagem das sementes submetidas ao tratamento adicional 1 (24 h em água corrente, com mesocarpo escarificado) não se diferenciaram dos demais tratamentos, com exceção dos dados obtidos com as sementes não escarificadas e embebidas por 48 e 72 h, cujos valores foram inferiores às médias do tratamento adicional (Tabela 2). Quanto ao IVE, além do período 48 e 72 h de embebição de sementes não escarificadas, o tratamento adicional também foi superior em relação ao período de 24 h.

Tabela 2. Índice de velocidade de emergência (IVE), primeira contagem do teste de germinação (PC) e germinação de sementes de *Tectona grandis* escarificadas e não escarificadas (condição do mesocarpo) e diferentes períodos de embebição em água destilada em comparação às sementes dos tratamentos adicionais 1 e 2.

Tratamentos		Características		
Período de embebição (h)	Condição do mesocarpo	Germinação (%)	PC (%)	IVE (índice)
0	Escarificado	62,0 Ab	42,0 Aa	2,55 Aa
	Não escarificado	54,7 Aa	36,3 Aa	2,02 Aa
24	Escarificado	58,3 Ab	47,3 Ab	3,24 Ab
	Não escarificado	36,0 Aa	27,0 Aa	1,19 Ba
48	Escarificado	49,0 Aa	33,0 Aa	2,27 Aa
	Não escarificado	28,0 Ba	15,0 Ba	1,07 Ba
72	Escarificado	43,6 Aa	30,5 Aa	1,56 Aa
	Não escarificado	23,0 Ba	11,0 Ba	0,78 Ba
Tratamento adicional 1 (24 h em água corrente, com mesocarpo escarificado)		63,0 A	45,0 A	3,17 A
Tratamento adicional 2 (24 h em água corrente, com mesocarpo não escarificado)		29,0 a	20,0 a	0,89 a
CV (%)		27,10	31,89	39,57

Na coluna, médias seguidas de mesma letra maiúscula e minúscula não diferem, respectivamente, do tratamento adicional 1 e do tratamento adicional 2, pelo teste de Dunnett ($p > 0,05$). CV = coeficiente de variação. Obs.: a água destilada era trocada a cada 12 horas de embebição por uma nova.

Já em relação às sementes submetidas ao tratamento adicional 2 (24 h em água corrente, com mesocarpo não escarificado), que é aquela indicada pelas RAS (BRASIL, 2009), a germinação e o vigor foi superior naquelas sementes submetidas à escarificação e embebidas por 24 h. Houve diferença apenas para germinação nas sementes escarificadas e não submetidas à embebição, cuja média também foi superior ao tratamento adicional 2.

Dessa forma, consegue-se elevar a porcentagem de germinação e o vigor das sementes se estas forem escarificadas e embebidas por 24 h em água destilada parada (mantidas a 25 °C), em relação à técnica recomendada pelas RAS (BRASIL, 2009). Baseando-se nesses resultados, pode-se inferir que não há necessidade da utilização de água corrente, o que evita desperdício de água. Resultados semelhantes foram obtidos em sementes de mamão por Jesus et al. (2015), cujas sementes, após escarificação e imersão em água parada, por 24 h, mostrou-se tão eficiente na superação da dormência quanto à utilização de água corrente.

Offiong et al. (2010), observaram que sementes de *Tectona grandis* imersas em água corrente por 24 horas, produzem plântulas com maior altura, número de folhas, diâmetro de caule e massa seca da parte aérea e da raiz, que foi atribuído à lixiviação de substâncias químicas presentes na semente e que evitam o crescimento e o desenvolvimento das mudas. Deve-se testar, dessa forma, o efeito da escarificação seguida pela embebição em água destilada por 24 h em mudas, uma vez que, em laboratório, há melhoria na germinação e no vigor das sementes por essa técnica (Tabela 2)

CONCLUSÕES

A escarificação, por meio da retirada do mesocarpo, eleva, de maneira significativa, a germinação e o vigor das sementes de *Tectona grandis* Linn. f.

Sementes de *Tectona grandis* Linn. f., escarificadas ou não, apresentam queda de germinação e vigor ao serem embebidas em água destilada parada, por períodos que variam entre 24 e 72 h.

Sementes de *Tectona grandis* Linn. f. escarificadas (sem o mesocarpo) e embebidas em água destilada parada, durante 24 h, apresentam maior germinação e vigor do que aquelas embebidas em água corrente, também a 24 h, como é sugerido pelas Regras de Análise de Sementes.

AGRADECIMENTOS

À Fundação Comunitária Educacional e Cultural de Patrocínio (FUNCECP) pela compra das sementes de teca utilizadas no trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAF - Associação Brasileira de Produtores de Florestas Plantadas. **Anuário estatístico da ABRAF 2013, ano base 2012**. Brasília: ABRAF, 2013. 142 p.

ARAUJO, A. V.; BORGES, E. E. L. E.; PICOLI, E. A. T.; RIBEIRO, D. M. Inibidores da germinação presentes no mesocarpo e no endocarpo de teca (*Tectona grandis* Linn. F.). In: Congresso Brasileiro de Sementes, 19, 2015, Foz do Iguaçu. **Anais**. Londrina: Associação Brasileira de Tecnologia de Sementes, 2015. v. 23. p. 293.

ARONOVICH, S. RIBEIRO, H. Influência de alguns tratamentos sobre a germinação de sementes duras. **Agronomia**, Rio de Janeiro, v.23, n.1-2, p.62-70, 1965.

BEHLING, M. **Nutrição participação biomassa e crescimento de povoamento de teca em Tangará da Serra-MT**. 2009. 156f. Tese (Doutorado em Fertilidade do solo e nutrição de plantas; Gênese, Morfologia e Classificação, Mineralogia, Química) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa.

BEWLEY, J. D.; BRADFORD, K. J.; HILHORST, H. W. M.; NONOGAKI, H. **Seeds: physiology of development, germination and dormancy**. 3 ed. Springer, New York, p. 392, 2013.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Regras para análise de sementes**. Mapa/ACS, Brasília, p. 399, 2009.

DIAS, J. R. M.; CAPRONI, A. L.; WADT, P. G. S.; SILVA, L. M.; TAVELLA, L. B.; OLIVEIRA, J. P. Quebra de dormência em diásporos de teca (*Tectona grandis* L.f.). **Acta Amazonica**, Rondônia, v.39, n.3, p.549-554, 2009.

FERREIRA, D. F. SISVAR: um programa para análises e ensino de estatística. **Revista Symposium** (Lavras), v. 6, p. 36-41, 2008.

FIGUEIREDO, E. O.; OLIVEIRA, A. D.; SCOLFORO, J. R. S. Análise econômica de povoamentos não desbastados de *Tectona grandis* L. f., na microrregião do baixo Rio Acre. **Cerne**, Lavras, v. 11, n. 4, p. 342–353, 2005.

GOMES, I. M. S.; SANTOS JUNIOR, W. R.; ARRUDA, A. S. Análise de soluções para extração de corante de folhas da teca em diferentes estágios de desenvolvimento. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 7, n. 12, p. 1–18, 2011.

IBÁ – Indústria Brasileira de Árvores. **Relatório 2017**. Brasília, p.80, 2017.

JATT, T.; SUHAIL, M.; ABRO, H.; LARIK, A. S. Alleviating seed dormancy of *Tectona grandis* L. by temperature, plant growth regulators and inorganic salts. **Pakistan Journal of Botany**, Pakistan, v. 39, n. 7, p. 2581-2583, 2007.

JESUS, V.A. M. de; ARAÚJO, E. F.; SANTOS, F. L., ALVES, E.; DIAS, L. A. S. Sodium hypochlorite for sarcotesta remotion from papaya seeds: anatomical studies. **Journal of Seed Science**, Londrina, v.37, n.4, p.228-235, 2015.

LAMPRECHT, H. **Silvicultura nos trópicos: ecossistemas florestais e respectivas espécies arbóreas – possibilidades e métodos de aproveitamento sustentado**. Rossdorf, Verlges, 343 p. 1990.

MACEDO, R. L. G.; GOMES, J. E.; VENTURIN, N.; SALGADO, B. G. Desenvolvimento inicial de *Tectona grandis* L. f. (teca) em diferentes espaçamentos no município de Paracatu MG. **Cerne**, Lavras, v. 11, n. 1, p. 61-69, 2005.

MARCOS FILHO, J. **Fisiologia de sementes de plantas cultivadas**. Fealq, Piracicaba, 2005. p.495, il. Biblioteca de Ciências Agrárias Luiz de Queiroz, v. 12.

MAGUIRE, J.D. Speed of germination-aid in selection and evaluation for seedling emergence and vigor. *Crop Science*, v.2, 176-17, 1962.

MONTEUUIS, O.; MAITRE, H. F. Advances in teak cloning. ITTO Tropical Forest update, Yokohama, v. 17, n. 3, p. 13-15, 2007. Disponível em: <http://www.itto.int/direct/topics/topics_pdf_download/topics_id=100666&no=5>. Acesso em: 10 out. 2018.

NAKAGAWA, L. E.; ANDRÉA, M. M. de. Degradação e formação de resíduos não-extraíveis ou ligados do herbicida atrazina em solo. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, Brasília, v. 35, n. 8, p. 1509-1515, 2000.

NGULUBE, R.M. Seed germination, seedling growth and biomass production of eight central American multipurpose trees under nursery condition in Zomba, Malawi. **Forest Ecology and Management**, Malawi, v. 27, n. 1, p. 21-27, 1989.

OFFIONG, M. O.; UDOFIA, S. I.; OLAJIDE, O.; UFOT, I. N. Comparative study of pre-germination treatments and their effects on the growth of *Tectona grandis* (Linn. F) seedlings. **African Research Review**, Ethiopia, v.4, p.368-378, 2010.

POPINIGIS, F. **Fisiologia da semente**. Brasília: Agiplan, p. 289, 1985.

ROCHA, R. B.; VIEIRA, A. H.; SPINELLI, V. M.; VIEIRA, J. R. Caracterização de fatores que afetam a germinação de teca (*Tectona grandis*): temperatura e escarificação. **Revista Árvore**, Viçosa, v. 35, n. 2, p. 205-212, 2011.

SLATOR, N. J.; CALLISTER, A. N.; NICHOLS, J. N. Mechanical but not physical dormancy is a cause of poor germination in teak (*Tectona grandis* L. f.). **New Forests**, Amsterdam, v. 44, n. 1, p. 39-49, 2013.

SMIDERLE, O. J.; SCHWENGBER, L. A. M. Superação da dormência em sementes de paricarana (*Bowdichia virgilioides* Kunth.) **Revista Brasileira de Sementes**, v. 33, n. 3, p. 407 - 414, 2011.

SOUZA FILHO, A. P. S.; GUILHON, G. M. S. P.; SANTOS, L. S. Metodologias empregadas em estudos de avaliação da atividade alelopática em condições de laboratório-Revisão crítica. **Planta Daninha**, Viçosa, v. 28, n. 3, p. 689-697, 2010.

TIWARI, C. K.; SHARMA, S.; VERMA, R. K. **Effect of fungicide and plant growth hormones on germination of teak (*Tectona grandis*)**. Journal of Tropical Forest Science, India, v.16, p.25-34, 2004.

VIEIRA, A. H.; ROCHA, R. B.; LOCATELLI, M.; GAMA, M. M. B.; TEIXEIRA, C. A. D.; MARCOLAN, A. L.; VIEIRA JUNIOR, J. R. **Sistema de produção de teca para o estado de Rondônia**. Porto Velho: EMBRAPA - Centro de Pesquisa Agroflorestal de Rondônia. Sistemas de Produção, p. 25-30, 2007.

VIEIRA, A. H.; ROCHA, R. B.; REBELO, A. M. Avaliação de métodos para a superação de dormência de diásporos de teca (*Tectona grandis* L. f.). **Revista Floresta**, Curitiba, v. 39, p. 273-278, 2009.

VILLIERS, T.A. Seed dormancy In: KOSLOWSKI, T.T. **Seed biology**. NewYork, Academic Press Inc., v.2, p.220-281, 1972.

YADAV, J. P. Pre-treatment of teak seed to enhance germination. **The Indian Forester**, India, p. 260–264, 1992.

DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO DE TUBÉRCULOS DE BATATA-SEMENTE (*Solanum tuberosum* L.) EM FUNÇÃO DO TAMANHO

JEAN CARLOS NUNES¹
FLÁVIO LUIS EMILIANO JUNIOR²
MARIETA CAIXETA DORNELES³

RESUMO

Introdução: O tamanho dos tubérculos de batata-semente é um dos quesitos a ser observados na meta da alta produção de batatas, gerando lucros ao produtor. **Objetivo:** Avaliou a influência do tamanho dos tubérculos de batata-semente da Cultivar Ágata, no desenvolvimento das plantas e produção de propágulos, para certificar os tipos mais adequados para a produtividade. **Material e métodos:** Foram avaliados quatro tipos de classificação do tamanho de tubérculos de batata-semente (I, II, III e IV), sendo do maior ao menor calibre. O experimento ocorreu em campo com delineamento de blocos casualizados, com cinco blocos de quatro repetições contendo quatro tubérculos de batata-semente. Analisou o número de hastes da planta inicial e final, a quantidade e o peso total dos tubérculos. **Resultados:** A melhor produção ocorreu para os maiores tubérculos de batata-semente do Tipo I, que apresentou valores médios acima dos demais tipos de batata-semente para os números de hastes iniciais e finais (7,6 e 7,0 unidade/planta), além da maior quantidade de tubérculos produzidos (20,3) e do peso total (1.205,80 Kg). Tubérculos menores do Tipo IV resultaram com a menor produção, com valores médios de 4,8 e 4,2 números de hastes iniciais e finais unidade/planta, produzindo em média 10,0 tubérculos e com o peso total de 703,3 g. **Conclusão:** Os tubérculos de batata-semente do Tipo I foram os mais eficientes para a produção dos propágulos, do que os demais tipos testados. Os dados confirmaram a indicação de que tubérculos maiores respondem melhor para o vigor da planta e a maior produtividade.

Palavras-chave: Cultivar Ágata, Tipos de Tubérculos, Produtividade.

¹ Agrônomo, Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio (UNICERP).

² Agrônomo, Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio (UNICERP).

³ Graduada em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Mestre em Agronomia (Fitotecnia), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Doutora em Ecologia (Ecologia de Conservação em Recursos Naturais), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), marietacaixeta@unicerp.edu.br.

DEVELOPMENT AND PRODUCTION OF POTATO SEED-TUBERS (*Solanum tuberosum* L.) IN RELATION TO SIZE

ABSTRACT

Introduction: The size of the potato seed-tubers is one of the requirements to be observed with the objective of high production, generating profits to producers. **Objective:** We assessed the influence of the size of potato seed-tubers of the Agate cultivar on the development. **Material and methods:** We evaluated four size classification types of potato seed-tubers (I, II, III and IV), from the largest to the smallest caliber. The experiment occurred in a randomized block design field, with five blocks of four repetitions containing four potato seed-tubers. We analyzed the number of initial and final plant stems, the amount and total weight of the tubers. **Results:** The best production occurred with the largest Type I potato seed-tubers, which presented above average values compared to the other types of potato seed-tubers for the initial and final number of stems (7.6 and 7.0 unit/plant), in addition to a greater number of tubers produced (20.3) and total weight (1,205.80 Kg). Smaller tubers from Type IV resulted in lower production, with average values of 4.8 and 4.2 initial and final number of stems per unit/plant, producing on average 10.0 tubers and the total weight of 703.3 g. **Conclusion:** The Type I potato seed-tubers were the most efficient for the production of propagules compared to the other types tested. The data confirmed the indication that larger tubers respond better to plant vigor and greater productivity.

Keywords: Agate Cultivar, Types of Tubers, Productivity.

INTRODUÇÃO

A maior produção de batatas (*Solanum tuberosum* Linnaeus, 1753) no Brasil concentra-se na região sudeste, sendo o polo nacional, e com o estado de Minas Gerais destacando na produtividade, com 32,3% do volume total produzido no país (IBGE, 2017). Segundo este órgão, a região do Alto Paranaíba é a que detém cada vez mais avanços na cultura da batata. A produção de batatas em Minas Gerais concentrava-se no sul do estado, contudo nos últimos anos produtores migraram para a região do Alto Paranaíba (SENAR, 2018). Assim de acordo com o órgão citado, esta região além do clima propício apresenta altitudes com chapadas acima de 1000 m, o que facilita o uso de mecanização no plantio, estimando um crescimento de 22,3% na produção de batatas entre 2017 a 2027, com 1,53 milhões de toneladas.

Segundo informações da Revista Rural (2018), o avanço das pesquisas proporcionou o conhecimento da influência do número de caules produzidos durante o desenvolvimento da planta de batata, sobre a produção da cultura e do tamanho médio dos tubérculos, por hectare. Cada caule principal pode ser considerado como um exemplar de produção independente, por

isso, cada tubérculo de batata-semente deve desenvolver um número suficiente de caules morfo-fisiologicamente saudáveis. Para que isso ocorra, é necessário que fatores agronômicos e ambientais sejam favoráveis, como as condições do solo e as adaptações da plantadora, o número de brotos por tubérculo, as características da variedade, o estágio fisiológico e o tamanho do tubérculo de batata-semente. Estes fatores interferem no número e vigor dos caules, o que conseqüentemente aumenta a produção.

No entanto, para Creamer et al. (1999) é necessário observar o padrão de variação do espaçamento entre tubérculos de batata-semente, no comportamento do desenvolvimento da planta e produção das batatas, para diferentes cultivares. Neste sentido, pode-se optar para utilizar espaçamentos a partir 20 e de até 50 cm nas linhas, o que influencia diretamente no tamanho dos tubérculos produzidos (AMARAL et al., 2012).

Portanto, a qualidade da semente usada para o plantio é um item considerado importante, e que deve ter especial atenção para a cadeia produtiva, pois agregado aos fatores de manejos da cultura, pode proporcionar plantas vigorosas, contribuindo com a maior produção (PAES; SILVA, 2003). Conseqüentemente, conforme esses autores, a melhor produção pode favorecer o suprimento de produtos de qualidade para abastecer o mercado consumidor, com a oferta de tubérculos de batata-semente para o plantio e também para o consumo alimentar.

Propágulos de batata-semente é o principal insumo e que possui maior custo relativo à produção de batatas, sendo imprescindível para o bom rendimento e retorno financeiro (TEIXEIRA et al., 2010). No Brasil, de acordo com os autores citados, tubérculos de batata são comercializados com base na massa líquida e não apenas conforme o número dos propágulos, sendo um fator que afeta extremamente o custo da produção.

Em relação ao tamanho dos tubérculos para o cultivo de batatas, a aquisição de embalagens com batatas menores, possibilita maior rendimento e menor custo por área (GULLUOGLU; ARIOGLU, 2009). Porém para esses autores, em condições adversas de plantio o uso de tubérculos maiores propicia uma taxa de emergência mais rápida e uma população final de plantas com maior uniformidade, por hectare. Em condições desfavoráveis ao plantio, como estresse biótico ou abiótico, ou ainda em plantios realizados em maiores profundidades, o uso de tubérculos de maior tamanho pode ser mais viável, proporcionando plantas mais vigorosas e com menor índice de falhas da cultura, tornando-as mais resistentes e competitivas às condições ambientais (CORRÊA et al., 2007).

Além disso, tem sido demonstrado em vários estudos, que o uso de propágulos de batata-semente maiores para a cultura de batatas, é mais viável para a produção da maior massa nos

tubérculos e aumento da produtividade, tanto na quantidade como no tamanho (CORRÊA et al., 2007; PAES; SILVA, 2003; TEIXEIRA et al., 2010).

Embora alguns estudos mostrem que propágulos de batata maiores são mais eficientes para a produção, novas pesquisas podem agregar informações atuais sobre outras características em função do tamanho do tubérculo plantado. Assim, é importante o desenvolvimento de pesquisas que possibilitem conhecer as características da planta e da produção dos tubérculos de batata-semente, em relação aos diferentes tamanhos dos propágulos usados no plantio.

Espera-se que o desenvolvimento das plantas e a produção dos tubérculos estejam relacionados, com o tamanho dos propágulos de batata-semente. Portanto, este estudo objetivou avaliar a influência do tamanho dos tubérculos de batata-semente para a produção de novos propágulos, observando o desenvolvimento das plantas e certificando os tipos mais adequados para a melhor produtividade.

MATERIAL E MÉTODOS

O experimento foi conduzido entre fevereiro e maio de 2018, na Fazenda Campo Limpo, município de Serra do Salitre, MG. A fazenda está localizada na região do Alto Paranaíba, entre as coordenadas geográficas 19°05'26,1" S e 42°40'53,2" O, a 1196 m de altitude.

No estudo utilizou tubérculos de batata-semente de *Solanum tuberosum* Cultivar Ágata. Os propágulos permaneceram armazenados por um período de 40 dias em câmara fria, antes do plantio. Os tratamentos utilizados foram os diferentes tipos de tamanho dos tubérculos de batata-semente (Tabela 1), que foram classificadas conforme o tamanho do diâmetro transversal (calibre). A classificação seguiu as normas do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA, 1987; LOPES; ROSSATO, 2011).

Tabela 6. Tipos dos tubérculos de batata-semente de *Solanum tuberosum* L. Cultivar Ágata, utilizadas no plantio.

Tipo dos tubérculos de batata-semente	Tamanho dos tubérculos de batata-semente
I	50-60 mm
II	40-50 mm
III	30-40 mm
IV	23-30 mm

O experimento foi distribuído em delineamento de blocos casualizados, sendo cinco blocos com quatro parcelas de 1,0 x 0,5 m (comprimento x largura) e espaçamento entre parcelas, de 0,8 m. Em cada parcela semeou quatro tubérculos de batata-semente, com distância de 0,25 m entre os propágulos e profundidade entre 0,8 a 0,10 m.

Para o preparo do solo e o plantio foi realizada irrigação proveniente de pivô central, com lâmina de água de 15 mm. Em seguida à emergência das plântulas, a irrigação foi de 10 mm e após essa fase efetuou-se o manejo de irrigação pela capacidade de campo, sendo a reposição da umidade de 20 mm, sempre que necessário. Duas semanas antes da colheita a irrigação foi paralisada para induzir o estresse hídrico na planta e facilitar, a maturação dos tubérculos. Na maturação ocorre o ganho da massa dos tubérculos, firmeza da casca e redução da umidade, evitando assim a podridão e o ataque de fungos.

Para o plantio dos tubérculos de batata-semente, o solo foi preparado utilizando o processo de gradagem e subsolagem. A adubação no plantio foi com base em 1,5 kg.ha do adubo formulado NPK 05-37-00, utilizando também 15 l.ha do nematicida Rugby, 4 l.ha do fungicida Monceren e 0,2 kg.ha do inseticida Regente.

A adubação de cobertura ocorreu aos 10 dias após o plantio, utilizando 300 kg.ha de cloreto de potássio em conjunto com 180 kg.ha de ureia. Realizou também o processo de amontoa, que é o movimento do solo em direção à base das plantas em ambos os lados da fileira de plantas, formando um camalhão com cerca de 20 cm de altura, com a finalidade de estimular o desenvolvimento dos estolões e proteger os tubérculos do sol, além de auxiliar no controle das plantas daninhas. Na primeira amonta feita com 25 dias após a emergência das plântulas, utilizou os produtos Rugby e Regente na mesma concentração anterior. As pulverizações foram feitas semanalmente, durante oito semanas, combinando fungicidas e inseticidas de princípios ativos diferentes, sendo eles: Dithane (2,5 l.ha); Lannate (1 l.ha); CabrioTop (2 kg.ha); Benevia

(0,25 l.ha), Acefato (1 kg.ha); Academic (2kg.ha); Orkestra (0,3 l.ha) e Pirate (0,7 l.ha), para evitar ataques de patógenos e interferência no enraizamento e tuberização das batatas.

Os dados coletados foram o número das hastes vegetativas de cada planta, após 40 dias da emergência das plântulas e anterior à colheita, para avaliar o número de hastes produzidas por planta no início e final do ciclo. A colheita foi feita no início de maio de 2018, 71 dias após o plantio. A coleta dos tubérculos foi realizada manualmente, mantendo as plantas de cada tratamento separadas para posterior contagem e pesagem dos tubérculos (kg/planta).

Os dados foram testados quanto à normalidade dos resíduos da ANOVA pelo teste de Shapiro-Wilk e de homogeneidade entre as variâncias, pelo teste de Levene, ($\geq 0,01$). A seguir aplicou a análise das variâncias (ANOVA) e o teste de Tukey, para comparações entre as médias ($P < 0,05$).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na coleta dos dados apresentaram diferenças significativas para as variáveis avaliadas (Tabela 2). A análise estatística confirmou que as sementes do Tipo I foram similares com os tubérculos do Tipo II, diferenciando-se dos Tipos III e IV. O desempenho foi menor para os tubérculos de batata-semente do Tipo IV, de menor tamanho. Para os Tipos I e II os valores médios da formação das hastes e produção dos tubérculos foram próximos, com 7,6 e 6,5 unidade/planta de hastes iniciais e 7,2 e 6,2 unidades/planta de hastes finais, apresentado o total de 20,3 e 18,1 tubérculos, com pesos entre 1.205,8 e 1.006,5 kg, para os respectivos tipos de propágulos (Tabela 2).

Tabela 7. Características dos tubérculos de batata-semente (*Solanum tuberosum* L.) de diferentes tamanhos, para a formação das hastes e produção dos propágulos (média \pm desvio padrão).

Tubérculos	Haste inicial *(unid./pl.)	Haste final *(unid./pl.)	*Qt. total de tubérculos	Peso dos tubérculos (Kg)
Tipo I	7,6 \pm 1,0 a	7,2 \pm 1,2 a	20,3 \pm 4,2 a	1.205,8 \pm 253,5 a
Tipo II	6,5 \pm 1,2 ab	6,2 \pm 1,1 a	18,1 \pm 2,1 ab	1.006,5 \pm 222,7 ab
Tipo III	5,8 \pm 0,6 bc	5,6 \pm 0,7 ab	15,4 \pm 1,5 b	840,0 \pm 176,1 b
Tipo IV	4,8 \pm 0,6 c	4,2 \pm 0,6 b	10,0 \pm 2,0 c	703,3 \pm 111,1 b
<i>W</i> (P)	0,932 (0,169)	0,949 (0,350)	0,973 (0,817)	0,936 (0,202)
¹ <i>F</i> (P)	1,767 (0,194)	0,804 (0,510)	2,667 (0,083)	1,659 (0,216)
² <i>F</i> (P)	8,777 (0,001)	9,190 (0,001)	14,086 (0,0001)	5,982 (0,006)
CV (%)	14,39	16,3	16,7	21,1
DMS	1,6	1,7	4,8	358,9

*unid./pl.: unidade/planta; *Qt.: quantidade; letras distintas nas linhas indicam diferença significativa entre os tipos de tubérculos; *W*: teste de Shapiro-Wilk, valores em negrito indicam normalidade dos resíduos ($P \geq 0,01$); ¹*F*: teste de Levene, valores em negrito indicam homogeneidade entre as variâncias ($P \geq 0,01$) ²*F*: estatística de Snedecor, valores em negrito indicam diferença significativa entre os tratamentos (ANOVA: $P < 0,05$); P: probabilidade; CV: coeficiente de variação; DMS: diferença mínima significativa estatística.

Como o tamanho dos propágulos de batata-semente do Tipo I e II são próximos, esperava-se que os resultados para a expressão na produtividade ocorresse de maneira semelhante. Os resultados encontrados comprovaram isso, sendo que os valores das variáveis analisadas tiveram pouca diferença para o desenvolvimento e produção das plantas (Tabela 2).

Teixeira et. al. (2010) observaram que quanto maior a massa do tubérculo de batata-semente, maior a produção de batata por planta. Estes autores pesquisando tipos de batata-semente observaram que quanto maior o tamanho da batata-semente, maior a média de massa dos tubérculos gerados. Para comparação, tubérculos dos Tipos I e IV estudados por estes autores renderam cerca de 1.700 Kg e 0,528 Kg de batata/planta. Para os Tipos I e IV analisados

no atual estudo, os valores também tiveram relativa proporção com o tamanho dos tubérculos, que foi de 1.205,8 kg e 703,2 kg de batata/planta, respectivamente (Tabela 2).

Segundo Hayashi (2008), além do tamanho do tubérculo de batata-semente, o número de hastes depende também do clima, da cultivar e da idade fisiológica da batata, porém o tamanho da batata é uma característica importante, pois ocorre maior número de brotos por propágulo. Queiroz et al. (2013) informam também que quanto maior foi o tamanho do tubérculo de batata-semente, ocorre maior formação de brotos e hastes por planta, mostrando que utilizando espaçamento adequado no plantio e tubérculo em idade fisiológica adequado, a planta pode produzir em média de 3 a 6 hastes por planta. Conforme esses autores, tubérculos de menor massa geraram hastes em menor quantidade e de desenvolvimento tardio, em relação aos tubérculos de batata-semente maiores. As características avaliadas no estudo dos autores citados mostraram menores valores, do que os encontrados no presente trabalho. Talvez a Cultivar Ágata usada no plantio do atual estudo, tenha melhor desempenho no desenvolvimento e produção, além das condições edafoclimáticas da região do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, onde ocorreu o experimento, serem propícias para produção de batatas.

Ao comparar os tubérculos de batata-semente do Tipo I com os III e IV verificou que houve maior redução na formação de hastes e da produtividade, principalmente com os do Tipo IV que resultou com 4,8 hastes iniciais, 4,2 hastes finais, 10,0 tubérculos produzidos e com o peso total de 703,3 kg (Tabela 2). Para os Tipos III e IV os menores tamanhos dos tubérculos interferiram no desenvolvimento da planta, sendo que para estes tipos de tamanho os valores foram inferiores aos Tipos I e II.

Em relação ao número de hastes no final do cultivo, quando se observa as sementes do Tipo I os resultados mostram médias inferiores, para o número de hastes finais (7,2 unidades/plantas; Tabela 2), em comparação aos resultados de Teixeira et al. (2010), cujas hastes finais foram de 11,4 unidade/planta. Para a batata-semente do Tipo IV, essa situação se inverte, sendo que o resultado dos autores foram de 2 unidade/planta para as hastes finais, e a deste estudo, de 4,2 unidade/planta.

As hastes finais tiveram ligeira redução em todos os tipos de tubérculos de batata-semente analisados (Tabela 2). Isto pode ocorrer ao longo do ciclo da planta, devido à presença de insetos, danos mecânicos durante o manejo e condições ambientais. Bisognin e Streck (2009) esclarece que condições ambientais interferem no ciclo produtivo da batata, onde tanto o excesso como a falta de umidade e o fotoperíodo, pode reduzir o número de hastes das plantas. Estes tipos de problemas ambientais não ocorreram durante o cultivo experimental, sendo que

a umidade foi controlada por irrigação e os dias ainda longos entre fim do verão e início do outono, propiciaram luz solar suficiente.

Outro fator que pode interferir na produção de batatas é o espaçamento para o plantio. No experimento foi usado o espaçamento padrão de 25 cm de distância entre sementes, de modo a fazer com que apenas o calibre da batata-semente fosse o fator de diferenciação dos resultados, para avaliar a produtividade da lavoura de batata. De forma semelhante ao deste experimento, Teixeira et. al. (2010) obtiveram resultados que relacionam condições uniformes de espaçamento, utilizando o mesmo espaçamento em toda a área plantada. Os autores observaram que nessa padronização de espaçamento, para tubérculos de batata-semente de maior calibre, a maior quantidade de tubérculos produzidos por planta, gerou também a maior porcentagem de tubérculos graúdos.

Em contrapartida, Queiroz et al. (2013) afirmam que o tamanho dos tubérculos de batata-semente não interferiu na produção. Estes autores utilizaram espaçamento de plantio uniforme de 30 cm entre sementes, e observaram que não houve diferença na produção de batatas, mostrando que nas condições experimentais ao longo do estudo o calibre da batata semente não interferiu na produção final. Para os autores, o uso de tubérculos menores minimizou o uso de tubérculo-semente no campo, reduzindo os custos de implantação da cultura sem perdas na produção, no entanto, afirmam que menores diâmetros das batatas-sementes realmente são mais suscetíveis ao clima e patógenos. No atual estudo, como foi feito o controle das pragas e doenças por meio de tratamentos químicos, com inseticidas e fungicidas nas plantas oriundas dos tubérculos maiores e menores, não houve perda na produção devido às doenças provocadas por patógenos.

Em relação ao espaçamento utilizado neste estudo, verificou que a produção de hastes não recebeu influência da densidade de plantas no local, sendo que as plantas estavam dispostas em uma mesma distância. Portanto, pode sugerir que foi o calibre dos tubérculos de batata-semente usados no plantio, o fator de interferência no desenvolvimento das hastes.

Segundo Corrêa et al. (2007), a densidade das plantas pode estar relacionada com o número de tubérculos, sendo que observaram aumento de forma linear à medida que aumentou a densidade das plantas. No entanto, os autores verificaram que o tamanho dos tubérculos foi reduzido. Logo, em condições de mesmo espaçamento, manejo e clima, a utilização de tubérculos sementes maiores gera um custo maior, porém compensatório, porque conduz a uniformidade da lavoura com plantas vigorosas, sendo mais eficientes na produção de maior

número de hastes, além de atingir maior tuberização na produtividade de tubérculos de batata-semente.

CONCLUSÃO

Os diferentes tamanhos dos tubérculos de batata-semente da Cultivar Ágata mostram comportamentos distintos para o desenvolvimento das plantas e produção dos propágulos, sendo que batatas-sementes maiores do Tipo I e II tiveram melhor produtividade. Para as batatas-sementes dos Tipos III e IV, de menor tamanho, a produção foi inferior.

Tubérculos de batata-semente do Tipo I e II apresentaram padrão similar para a formação das hastes iniciais e finais, sendo mais eficientes que os demais Tipos para o desenvolvimento de ramagens, das plantas.

O melhor desempenho das sementes do Tipo I pode estar relacionado com a maior massa da batata, apresentando maior área para a formação dos brotos e maior reserva de carboidratos, o que é essencial para a boa produtividade das plantas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A. O. et al. A viabilidade econômica da cultura da batata. **Custos e @gronegocio on line**, v. 8, n. 2, abr/jun. 2012. Disponível em <<http://www.custoseagronegocioonline.com.br/numero2v8/batata.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2018.

BISOGNIN, D. A.; STRECK, N. A. Desenvolvimento e manejo das plantas para alta produtividade e qualidade da batata. **Publicação Técnica, ABBA**. 2009. Associação Brasileira de Batatas: Itapetinga, SP, 1ª ed. 30 p. 2009. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/fitotecnia/images/Batata.pdf>>. Acesso em fevereiro 2018.

CORRÊA, R. M., et al. Densidade de plantas e métodos de colheita na multiplicação de batata-semente em vasos. **Horticultura Brasileira**, n. 25, p. 270-274. 2007.

CREAMER, N. G., CROZIER, C. R., CUBETA, M. A. Influence of seedpiece spacing and population on yield, internal quality, and economic performance of Atlantic, Superior, and Snowden Potato Varieties in Eastern North Carolina. **American Journal of Potato Research**, n. 76, p. 257-261. 1999.

GULLUOGLU, L., ARIOGLU, H. Effects of seed size and in-row spacing on growth and yield of early potato in a mediterranean-type environment in Turkey. **African Journal of Agricultural Research**, n.4, p. 535-541. 2009.

HAYASHI, P. Manejo fisiológico da batata semente. **Batata Show**. ABBA: Itapetininga, ano 8, n. 22, dez., p. 20. 2008. Disponível em <<http://www.abbabatatabrasileira.com.br/site/wp-content/uploads/2016/06/Edicao-22.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Levantamento Sistemático da Produção Agrícola**. Pesquisa mensal de previsão e acompanhamento das safras agrícolas no ano civil, v. 30, n. 1, p. 1-81. 2017. Disponível em <file:///D:/Usuario/Downloads/lspa_201701.pdf>. Acesso em Maio de 2018.

LOPES, C. A.; ROSSATO, M. Tamanho do tubérculo-semente de batata não interfere na manifestação da murcha bacteriana. **Horticultura Brasileira**, n. 29, p. 250-252. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/hb/v29n2/a21v29n2.pdf>>. Acesso em novembro de 2018.

MAPA. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Instrução Normativa**. Portaria Nº 154, de 23 de julho de 1987. 1987. Disponível em <http://www.editoramagister.com/doc_6225687_PORTARIA_N_154_DE_23_DE_JULHO_DE_1987.aspx>. Acesso em maio de 2018.

PAES, A. P. M.; SILVA, J. X. 2003. A importância da qualidade da batata-semente na redução do custo de produção. In: Seminário Mineiro de Bataticultura, 4., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: Gráfica Irmão Gino. p. 55-58.

QUEIROZ L. R. M. et al. Tamanho de tubérculo-semente e espaçamento na produtividade de batata em condições de campo. **Comunicata Scientiae**, Bom Jesus, v.4, n.3, p.308-315, jul./set. 2013.

REVISTA RURAL. **Batata - escolha a semente com critério**. Disponível em: <<http://www.revistarural.com.br/edicoes/item/7015-batata-escolha-a-semente-com-criterio>>. Acesso em março de 2018.

SENAR. **Serviço Nacional de Aprendizado Rural**. 2018. Aumento da demanda elevará a colheita de bata em Minas. Disponível em <<https://www.cnabrazil.org.br/noticias/aumento-da-demanda-elevara-a-colheita-de-batata-em-minas>>. Acesso em agosto de 2018.

TEIXEIRA, A. L. et al. Eficiência na emergência e produtividade dos diferentes tipos de batata-semente. **Scientia Agraria**, v. 11, n 3, p. 215-220, mai/jun. 2010.

INFLUÊNCIA DA APLICAÇÃO DE TIAMETOXAN 350 FS E DA ARMAZENAGEM NO DESEMPENHO GERMINATIVO DE SEMENTES DE MILHO TRATADAS *ON FARM*

WASHINGTON SILVA LUZ¹
FRANCIELLE APARECIDA DE SOUSA²

RESUMO

Introdução: A utilização do tratamento de sementes *on farm* com inseticidas tornou-se uma importante estratégia de proteção, garantindo o estabelecimento uniforme das populações de plantas na lavoura. O armazenamento na propriedade geralmente ocorre em barracões com pouca ventilação e alta temperatura, a recomendação sempre é de que o plantio ocorra logo após o tratamento, o fato de o plantio da principal safra do milho ocorrer em uma janela de tempo pequena alguns produtores tendem a tratar e armazenar a sementes sem ter o real conhecimento se ocorrerá perda de vigor ou germinação. **Objetivos:** O objetivo do trabalho foi avaliar a germinação de sementes de milho com tratamento *on farm* submetidas a dois períodos de armazenamento e três doses. **Material e métodos:** O armazenamento das sementes de milho foi realizado nos períodos de 0 e 30 dias, com a variação das doses de Tiametoxan 350 FS de 0 mL para 60000 sementes, 120 mL para 60000 sementes e 240 mL para 60000 sementes, colocadas em sacos pardos. Foi avaliada a germinação após sétimo dia do semeio. O delineamento experimental adotado foi de delineamento inteiramente casualizados com seis tratamentos e quatro repetições. Os dados foram submetidos à análise de variância e quando significativos foi aplicado o teste de Tukey a 5% de probabilidade. **Resultados:** Os resultados apresentados demonstraram que o teste de análise de variância não demonstrou diferença significativa sobre a dose e o período avaliado de armazenamento (máximo 30 dias). **Conclusão:** Concluiu-se que não houve redução da germinação das sementes de milho no que se relaciona ao período de armazenagem e a aplicação de diferentes doses de inseticida por trinta dias.

Palavras-chave: Armazenagem. Inseticida. Sementes *on farm*. *Zea mays* (L.)

¹ Washigton Silva Luz (graduando em Agronomia UNICERP)

² Francielle Aparecida de Souza (Docente do Unicerp)

INFLUENCE OF THE APPLICATION OF TIAMETOXAN 350 FS AND STORAGE ON THE GERMINATIVE PERFORMANCE OF CORN SEEDS TREATED ON FARM

ABSTRACT

Introduction: The use of on-farm seed treatment with insecticides has become an important protection strategy, ensuring the uniform establishment of plant populations in the crop. Storage on the property usually occurs in low ventilation and high temperature sheds, the recommendation is always that planting occurs soon after treatment, the fact that planting the main corn crop occurs in a small window of time, some growers tend to treat and store the seeds without having the actual knowledge if there will be loss of vigor or germination. **Objective:** The objective of this work was to evaluate the germination of corn seeds with on farm treatment submitted to two storage periods and three doses. **Material and methods:** The storage of the maize seeds was carried out in the 0 and 30 days periods, with the Tiametoxan 350 FS doses ranging from 0 mL to 60,000 seeds, 120 mL to 60000 seeds and 240 mL to 60000 seeds, placed in brown bags. Germination was evaluated after seventh day of sowing. The experimental design was completely randomized with six treatments and four replications. Data were submitted to analysis of variance and when significant Tukey test was applied at 5% probability. **Results:** The results presented demonstrated that the analysis of variance test showed no significant difference on the dose and the period of storage (maximum 30 days). **Conclusion:** It was concluded that there was no reduction in the germination of corn seeds in relation to the storage period and the application of different doses of insecticide for thirty days.

Keywords: Storage. Insecticide. Seeds on farm. *Zea mays* (L.)

INTRODUÇÃO

A cultura do milho devido sua importância a nível mundial tem requerido grande pesquisa para aumentar a produção sem que haja crescimento das áreas, poluição do meio ambiente por defensivos e exposição de seres vivos aos defensivos. A transgenia tem grande importância na redução destes impactos, com tudo houve um incremento no custo das sementes utilizadas pelos agricultores, por esse motivo deve-se ter maior cuidado com esse insumo primordial (PEREIRA et. al., 2005). Dentre as práticas disponíveis para garantir a integridade desta tecnologia o tratamento de sementes com defensivos e uma das melhores ferramentas para contribuir para o sucesso e aumento de produtividade.

É necessário destacar que com a chegada da biotecnologia, a semente cada vez mais traz uma grande bagagem genética, por este motivo são aplicados altos investimentos para manutenção desta tecnologia. O tratamento de semente pode ser utilizado para ajudar no aumento da vida desta tecnologia. O tratamento de semente quando bem realizado possibilita

reduzir o número de aplicações foliares que muitas vezes, precisam ser iniciadas logo após a emergência das plântulas (CULTIVAR, 2000).

O tratamento de sementes é fundamental na proteção e promoção do estabelecimento das plântulas, por ação preventiva ao ataque de pragas e doenças a campo, podendo ser de dois tipos: o Tratamento de Sementes Industrial (TSI) e o Tratamento *on farm* (MACHADO, 2016). E o tratamento de sementes pode envolver o uso de inseticidas, fungicidas, fertilizantes, polímeros e pós-secantes (LUDWIG et al., 2011).

Os benefícios da utilização do tratamento de semente já não podem ser questionados, tanto a qualidade e a eficiência dos produtos desenvolvidos, tendo como resultado a preservação da qualidade fisiológica e garantia de padrões ideais na emergência e desenvolvimento da cultura (FUNGUETTO, 2007).

A qualidade do tratamento de sementes é maior se for realizada por pessoal treinado e por equipamentos adequados para este uso, porém o tratamento industrial é mais eficiente e reduz o risco de contaminação de seres vivos.

Contudo, resultados de pesquisas têm evidenciado que alguns produtos, quando aplicados sozinhos ou em combinação com fungicidas, podem, em determinadas situações, ocasionar redução na germinação das sementes e na sobrevivência das plântulas (TONIN et al., 2014).

Alguns autores verificaram que houve redução da qualidade fisiológica das sementes de milho, cometida pelos inseticidas no tratamento de sementes, e que essa redução variou em função do inseticida, do híbrido e do período de armazenamento. Segundo os autores, o tratamento de sementes deve ser realizado próximo do momento do plantio, pois há redução da qualidade fisiológica das sementes, o que acontece devido os inseticidas e é intensificada pelo período de armazenamento.

Dan et al. (2010), estudando o vigor das sementes de milho, não observaram diferença significativa entre a testemunha não tratada e sementes tratadas com inseticida, ao serem submetidas aos períodos de armazenamento (15, 30 e 45 dias).

O tratamento de sementes *on farm* é uma estratégia muito utilizada pelos produtores, porém há falta de informação sobre eficiência da germinação após o prazo de armazenamento ou sobre a variação desta sobre doses equivocadas dos defensivos.

O trabalho desenvolvido teve o objetivo avaliar doses de 120 e 240 ml de Tiametoxam 350 FS em 60000 sementes, associado ao tempo de armazenagem de 120 dias, na germinação das sementes de milho.

MATERIAL E MÉTODOS

O tratamento de semente *on farm* é o tratamento realizado na própria fazenda, fora da indústria, geralmente realizado por funcionários com pouco conhecimento. O tratamento foi realizado em máquinas específicas para este fim e, posteriormente as sementes foram acondicionadas sobre paletes, no armazém do produtor, em situação normal de campo (sem controle de umidade e temperatura).

O trabalho teve seu início no dia 06/03/2018 na propriedade Moreiras no município de Patrocínio-MG e o teste de germinação foi realizado no dia 06/03/2018 e 06/04/2018 no Laboratório de Análise do Centro Universitário do Cerrado – Patrocínio/MG. Na instalação do experimento foram utilizadas sementes de milho da variedade Codetec 4310 POWER CORE®, tratadas *on farm* com o inseticida Tiametoxan 350 FS e secadas ao tempo, nas doses de 120 mL para 60000 sementes e 240 mL para 60000 sementes e a testemunha sem tratamento. As mesmas foram armazenadas em papel pardo, sendo que os testes de germinação ocorreu no dia 0 e 30.

Tabela 1: Descrição dos tratamentos utilizados no experimento - Patrocínio 2018

TRATAMENTO	DOSE (mL)	PERÍODO DE ARMAZENAMENTO
T1	0	0 DIAS
T2	120	0 DIAS
T3	240	0 DIAS
T4	0	30 DIAS
T5	120	30 DIAS
T6	240	30 DIAS

O armazenamento ocorreu no armazém do produtor, ficando sob condições não controladas, para avaliação das situações de campo normalmente encontradas. Para avaliar a qualidade de sementes e o efeito do armazenamento na germinação de sementes foi realizado os seguintes testes:

1) Germinação: o teste foi conduzido com 4 repetições de 50 sementes por tratamento, sendo as sementes dispostas entre três folhas de papel de germinação, umedecidas com água destilada na proporção de 2,5 vezes a massa do papel seco. Foram formados rolos de papel,

colocados dentro de sacos plásticos transparentes, nos quais foram transferidos para uma sala com temperatura, umidade e luz controladas. A avaliação foi realizada aos sete dias após a semeadura e os resultados expressos em porcentagem de plântulas normais Regras de Análises de Sementes RAS (BRASIL, 2009).

2) Contagem da germinação: foi realizada aos sete dias após a semeadura, conforme indicação de RAS (BRASIL, 2009). Os resultados foram expressos em porcentagem de plântulas normais RAS (BRASIL, 2009).

O delineamento experimental adotado foi delineamento inteiramente casualizados (DIC) com seis tratamentos e quatro repetições. Os dados foram submetidos à análise de variância e quando significativos foi aplicado o teste de Tukey a 5% de probabilidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um fator importante para o sucesso de uma lavoura é a utilização de sementes de boa qualidade, vigor e germinação, no entanto alguns produtos podem inibir a germinação das sementes, causando assim redução no *stand*, conseqüentemente diminuição na produtividade.

O teste de análise de variância não demonstrou diferença estatística entre as médias das repetições, e que a relação dose x armazenamento, até o período máximo não trás redução da germinação.

Tabela 2. Porcentagem de plantas de Milho (*Zea mays*) germinadas, após o tratamento com inseticida Tiametoxan 350 FS

TRATAMENTO	MÉDIAS DAS REPETIÇÕES
T1	98,0 a
T2	98,5 a
T3	97,5 a
T4	97,0 a
T5	97,5 a
T6	96,5 a
CV%	1,28

As médias seguidas de mesma letra não diferem estatisticamente entre si pelo teste de Tukey (α 5%).

Nunes (2010) obteve resultados parecidos quando analisou a interação ambiente x períodos de armazenamento em relação ao desempenho das sementes de milho tratadas com Tiametoxan e observou que as sementes no ambiente com controle de temperatura de 15°C, durante um ano, não apresentou redução em seu percentual de germinação.

Embora o uso de inseticidas no tratamento de sementes seja considerado um dos métodos mais eficientes de utilização deste tipo de defensivo (GASSEN, 1996; CECCON et al., 2004), resultados de pesquisas têm evidenciado que alguns produtos, quando aplicados às sementes, podem, em determinadas situações, ocasionar redução na germinação destas e na sobrevivência das plântulas, devido ao efeito de fitointoxicação (NASCIMENTO et al., 1996; BARROS et. al, 2005).

Tonin et al (2014), verificou que o armazenamento de sementes de milho tratadas condicionou redução no vigor de sementes e, os autores ainda ressaltam que as respostas dependem do produto aplicado, híbrido e período de armazenamento. Alguns tratamentos químicos tendem a gerar efeitos latentes, desfavoráveis ao desempenho das sementes com o aumento das doses e intensificados com o prolongamento do período de armazenamento, constando inclusive que os inseticidas causam redução da germinação (SILVA, 2008; ANTONELLO et al., 2009).

CONCLUSÃO

Concluiu-se que o período de armazenamento não influenciou na redução da qualidade fisiológica das sementes de milho. E que a aplicação de Tiametoxan 350 nas doses de 120 e 240 ml em 60000 sementes, associadas ao tempo de armazenagem de 30 dias, não influenciaram a germinação das sementes de milho variedade Codetec 4310 POWER CORE®.

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, L.M. et al. **Influência do tipo de embalagem na qualidade fisiológica de sementes de milho crioulo**. Revista Brasileira de Sementes, v.31, n.4, p.75-86, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31222009000400009&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BARROS, R.G.; BARRIGOSSI, J.A.F.; COSTA, J.L.S. **Efeito do armazenamento na compatibilidade de fungicidas e inseticidas, associados ou não a um polímero no tratamento de sementes de feijão**. Bragantia, v.64, n.3, p.459-465, 2005.

BRASIL. **Regras para análise de sementes**. Brasília, DF: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2009.

CECCON, G.; RAGA, A.; DUARTE, A.P.; SILOTO, R.C. **Efeito de inseticidas na semeadura sobre pragas iniciais e produtividade de milho safrinha em plantio direto**. *Bragantia*, v.63, n.2, p.227-237, 2004.

CULTIVAR **Tratamento de sementes**. Pelotas, 2000. 50p.

DAN, L.G.M.; DAN, H.A.; BARROSO, A.L.L.; LUCCA, A. **Qualidade fisiológica de sementes de milho tratadas com inseticidas sob efeito do armazenamento**. *Revista Brasileira de Sementes*, v.32, n.2, p.131-139, Rio Verde. GO, 2010.

FUNGUETTO, C. I. **Recobrimento de sementes de arroz irrigado com Zn e polímeros**, revista norte científico, V2, N1, 2007.

GASSEN, D. **Tratamento de sementes: importante estratégia de proteção nas fases de germinação e de plântula**. *Revista Plantio Direto*, Passo Fundo, n 93, maio/junho de 1996. Disponível em: <http://plantiodireto.com.br/?body=cont_int&id=721>. Acessado em 28/04/2018.

LUDWIG, M.P.; LUCCA FILHO, O.A.; BAUDET, L.; DUTRA, L.M.C.; AVELAR, S.A.G.; CRIZEL, R.L. **Qualidade de sementes de soja armazenadas após recobrimento com aminoácido, polímero, fungicida e inseticida**. *Revista Brasileira de Sementes*, v.33, n.3, p.395-406, Capão de Leão. RS, 2011.

MACHADO, Lucas. **Por qual tratamento de sementes devo optar: industrial ou on farm?** 3rlab - Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <<https://3rlab.wordpress.com/2016/05/12/por-qual-tratamento-de-sementes-devo-optimar-industrial-ou-on-farm/>>. Acesso em: 12 mai 2019.

NASCIMENTO, W.M.O.; OLIVEIRA, B.J.; FAGIOLI, M.; SADER, R. **Fitotoxicidade do inseticida carbofuran 350 FMC na qualidade fisiológica de sementes de milho**. *Revista Brasileira de Sementes*, v.18, n.2, p.242-245, 1996.

NUNES, J.C.S. **Tratamento de sementes profissional: equipamentos e processos**. In: III WORKSOP BRASILEIRO SOBRE CONTROLE DE QUALIDADE DE SEMENTES. Informativo ABRATES, v.20, n.3, p.57, 2010.

PEREIRA, C. E.; OLIVEIRA, J. A.; EVANGELISTA, J. R. E. **Qualidade fisiológica de sementes de milho tratadas associadas a polímeros durante o armazenamento**. *Ciência e Agrotecnologia*, 29, n.6, p.120-128, nov./dez, Lavras.MG, 2005.

SILVA, J. S.; BERBERT, P. A.; RUFATO, S.; AFONSO, A. D. L. **Indicadores da qualidade dos grãos**. In: SILVA, J. S. (Ed.). **Secagem e armazenagem de produtos agrícolas**. Viçosa, MG: Aprenda Fácil, 2008. p. 63-107.

TONIN, R. F. B.; LUCCA FILHO, O. A.; BAUDET, L. M.; ROSSETTO, M. **Potencial fisiológico de sementes de milho híbrido tratadas com inseticidas e armazenadas em duas condições de ambiente**. *Scientia Agropecuaria*, n.5, p. 7-16, Pelotas, RS, 2014.

PERFIL DA VIOLÊNCIA EM JOVENS EM MUNICÍPIO DO ALTO PARANAÍBA, MINAS GERAIS

PATRÍCIA CRISTINA DOS REIS ¹
ANGELA MARIA DRUMOND LAGE ²

RESUMO

Introdução: A violência é um problema social e de saúde pública, que afeta a saúde e qualidade de vida dos indivíduos, sendo os jovens os mais vitimados. **Objetivo:** caracterizar o perfil da violência entre os jovens, na faixa etária de 15 a 29 anos, no município de Patrocínio, Minas Gerais. **Material e Métodos:** Estudo quantitativo, descritivo, retrospectivo e documental. Os participantes foram jovens, vítimas de violência, atendidos em um serviço de urgência. A coleta de dados foi realizada no setor de vigilância epidemiológica, em consulta ao Sistema de Informação de Agravos de Notificação. **Resultados:** Foram identificadas 185 fichas de notificações no período de janeiro de 2011 a dezembro de 2014. Quanto ao perfil, a maioria das vítimas foi mulheres (84,86%), de raça branca (43,78%) e com menos de oito anos de estudo (24,94%). A violência física esteve em 43,24% das notificações e o meio de agressão prevalente foi o uso de força corporal (38,38%). Quanto ao tipo da lesão, 31,35% tiveram contusões, sendo a residência (74,05%) o local de ocorrência. Apenas um agressor estava envolvido em 83,24% das notificações, sendo que este tinha vínculo afetivo com a vítima em 34,03%. Na maioria dos casos (61,08%) o agressor era do sexo masculino, estando alcoolizado (26,48%). **Conclusão:** O atendimento à vítima de violência, assim como o registro completo dos dados das notificações, é fundamental para a elaboração e implementação de ações estratégicas e medidas educativas e preventivas para promoção da paz e redução da violência entre os jovens no município de estudo.

Palavras-chave: Juventude. Violência. Violência Física. Homicídio

¹ Enfermeira, graduada pelo UNICERP. Rua Jacob Marra 308. Centro. Patrocínio. (34) 99916-3460. patriciareis_ptc@yahoo.com.br

² Enfermeira. Mestre em Enfermagem. Coordenadora e docente do curso de Enfermagem do UNICERP. Rua Antônio Mansur 316. Cidade Jardim. Patrocínio. (34) 3831-3013 angeladrumond@unicerp.edu.br

PROFILE OF VIOLENCE IN YOUTH IN MUNICIPALITY OF ALTO PARANAÍBA, MINAS GERAIS

ABSTRACT

Introduction: The violence is a social and public health problem, that affects the health and life's quality of individuals, with young people being the most victimized. **Goal:** Characterizing the profile of violence among the young people, aged 15 to 29 years old, in the municipality of Patrocínio, Minas Gerais state. **Material and Methods:** Quantitative, descriptive, retrospective and documental study. The participants were young people, victims of violence, attended in an emergency service. Data collection was performed in the epidemiological surveillance sector, in consultation with the Notification of Injury Information System. **Results:** 185 notifications sheets were identified in the period from January 2011 to December 2014. Regarding the profile, the majority of the victims were women (84.86%), white (43.78%) and less than eight years old (24.94%). The physical violence was in 43.24% of the notifications and the way of aggression prevalent was the use of corporal strength (38,38%). Regarding the type of injury, 31.35% had injuries, and the residence (74.05%) was the place of occurrence. Only one aggressor was involved in 83.24% of the notifications, which had affective attachment to the victim in 34.03%. In the majority of cases (61.08%) the aggressor was male, being alcoholized (26.48%). **Conclusion:** Assistance to violence's victim, as well as the complete recording of notification data, is fundamental for the elaboration and implementation of strategic actions and educational and preventive measures to promote peace and reduce violence among young people in the study municipality

Keywords: Youth. Violence. Physical violence. Murder

INTRODUÇÃO

A violência faz parte da vida social, resultando das relações, da comunicação e de conflitos de poder, mencionando ainda que “nunca existiu uma sociedade sem violência, mas existiram sociedades mais violentas que outras, cada uma com sua história” (MINAYO, 2006, p.15).

Além de afetar diretamente os indivíduos, a violência também causa prejuízos econômicos e sociais, visto que, devido aos episódios de violência, as vítimas e seus familiares acabam se ausentando do trabalho, provocando queda na produtividade e na economia. Para os serviços de saúde acarreta aumento de gastos com atendimentos de emergência, assistência e reabilitação. Desta forma, a violência é caracterizada como problema social, econômico e de

saúde pública, devido sua magnitude, abrangência e seus impactos na vida dos brasileiros, como incapacidades, lesões e problemas crônicos decorrentes de lesões não fatais. De acordo com os indicadores de morbidade e mortalidade do país, a população juvenil é a mais vulnerável à vitimização (GONZALEZ; WERTHEIN, 2006).

Segundo Minayo (2006, p.14) é difícil conceituar a violência por ser esta um fenômeno da ordem do vivido, “cujas manifestações provocam ou são provocadas por uma forte carga emocional de quem a comete, de quem a sofre e de quem a presencia”. A autora refere ainda que nenhum tipo de violência tem tolerância social, pois fere a moral de todas as culturas. Para a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências, do Ministério da Saúde, a violência é conceituada como um conjunto de ações humanas que afetam a integridade e a saúde física, moral, mental ou espiritual do ser humano (BRASIL, 2005).

De acordo com Waiselfisz (2013) o termo juventude refere-se ao processo de preparação para a vida adulta e compreende os indivíduos com idade entre os 15 e 24 anos. Entretanto, a partir da aprovação do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) ocorreu a ampliação do limite etário do segmento juvenil até os 29 anos, adotando-se definições de agências internacionais como a UNESCO (LAGE; MOURA; HORTA, 2012).

No Brasil ocorre um número significativo de óbitos de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos, prevalecendo o sexo masculino em relação ao sexo feminino. Notam-se também grandes diferenças por cor ou raça, predominando a vitimização de jovens da raça negra. Tal fenômeno é explicado pela violência que acarreta uma sobremortalidade de adolescentes e adultos jovens do sexo masculino, fazendo com que essa etapa da vida seja considerada de alto risco, quando poderia ser uma das mais saudáveis do ciclo vital (PAIVA *et al.*, 2009).

Diante do exposto coloca-se como problema do estudo: Como se manifesta a violência entre os jovens no município de Patrocínio, Minas Gerais? Acredita-se que a violência que acarreta os jovens no município de Patrocínio, Minas Gerais, seja reflexo do fenômeno no país, porém, torna-se relevante o aprofundamento do conhecimento sobre a temática de forma a analisar o perfil desse fenômeno para a proposição de estratégias na área da saúde.

Segundo Maia; Barreto (2012) a violência contra crianças e adolescentes é um fenômeno frequente, porém, pouco se conhece sobre quais contextos ocorrem e suas consequências. Marziale (2004, p. 147) relata que “a violência é um problema social e de saúde pública que ameaça o desenvolvimento dos povos, afeta a qualidade de vida e erosiona o tecido social”.

Espera-se que os resultados desse estudo possam contribuir para que o poder público, bem como os profissionais de saúde e educação possam implementar medidas estratégicas de promoção da paz e segurança no intuito de colaborar para a promoção da saúde e redução de danos para este segmento etário.

Objetivou-se com esse estudo caracterizar o perfil da violência que acomete os jovens atendidos no serviço de urgência e emergência no município de Patrocínio, Minas Gerais, assim como analisar o perfil sociodemográfico dos jovens vitimados pela violência, segundo variáveis relacionadas ao sexo e idade; identificar o tipo de violência prevalente neste segmento etário; e avaliar a mortalidade decorrente da violência em jovens no município de estudo.

MATERIAL E MÉTODOS

Estudo quantitativo, descritivo, retrospectivo e documental. Realizado a partir de pesquisa ao banco de dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), referentes ao período de janeiro de 2011 a dezembro de 2014, disponibilizados pelo setor de Vigilância Epidemiológica.

O cenário do estudo foi o município de Patrocínio, localizado na região do Alto Paranaíba do Estado de Minas Gerais, inserido na Macrorregião de Saúde do Triângulo Norte, sob a Gerência Regional de Saúde de Uberlândia e constituindo a Microrregião de Saúde Patrocínio e Monte Carmelo e apresenta, segundo dados do IBGE (2014), uma população estimada de 87.928 habitantes.

A amostra do estudo foi constituída por 185 jovens, na faixa etária de 15 a 29 anos, residentes no município de Patrocínio, vítimas de violência, atendidos no Pronto Socorro Municipal, cujos atendimentos foram notificados por este serviço ao Setor de Vigilância Epidemiológica do referido município. Os dados foram analisados por meio de medidas estatísticas descritivas.

O estudo atendeu às recomendações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos no país.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificadas 461 notificações de violência no período de 2011 a 2014, segundo a variável referente à residência no município de Patrocínio e atendimentos no serviço de

emergência em todas as faixas etárias. Entretanto, ao se considerar o jovem como vítima da violência, verificou-se a ocorrência de 185 casos notificados (40,13%), perfazendo uma média de 46,26 notificações por ano. O GRAF 1 apresenta o número de notificações por ano no período de estudo.

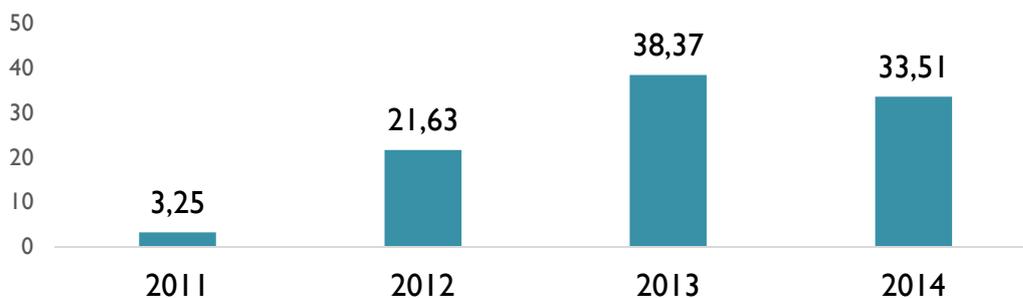


GRÁFICO 1-Total de notificações de violência em jovens no município de Patrocínio no período de 2011- 2014. Patrocínio, 2015

Fonte: SINAN/SMS Patrocínio

Observa-se o maior número de notificações de violência acometendo os jovens residentes no município de estudo no ano de 2013 (38,37%). Considerando o baixo número de notificações no ano de 2011, pode-se inferir que este fato esteja associado às dificuldades surgidas no início da implantação da vigilância deste agravo no município, uma vez que as fichas de notificações começaram a ser digitadas no sistema do SINAN a partir do referido ano.

Perfil das Vítimas

O perfil das vítimas de violência foi obtido através das variáveis idade, sexo, raça e escolaridade. O GRAF. 2 mostra a distribuição dos participantes segundo a variável raça.

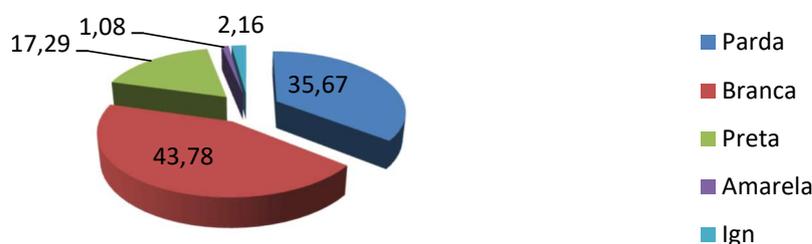


GRÁFICO 2-Apresentação das vítimas de violência segundo a variável raça, no município de Patrocínio, no período de 2011-2014. Patrocínio, 2015.

Fonte: SINAN/SMS Patrocínio

Observa-se que a maior proporção das vítimas (43,78%) se autodeclarou de cor branca. Entretanto as raças parda e preta estão associadas à maioria das vítimas (52,96%). O GRAF. 3 apresenta a distribuição dos jovens segundo a variável sexo.

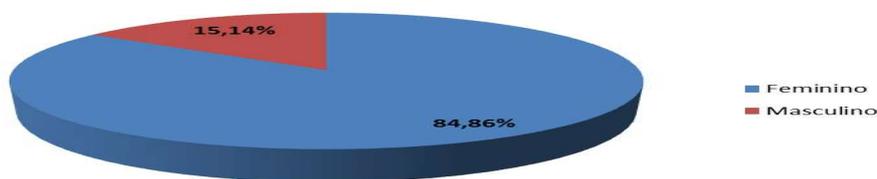


GRÁFICO 3-Apresentação das vítimas de violência segundo a variável sexo, no município de Patrocínio, no período de 2011-2014. Patrocínio, 2015.

Fonte: SINAN/SMS Patrocínio

A maioria das vítimas de violência no município de estudo era do sexo feminino (84,86%). No estudo de Maia; Barreto (2012) sobre a violência contra crianças e adolescentes no Amazonas, a maioria das vítimas (87,56%) era do sexo feminino. No entanto, em estudo realizado por Souza *et al.* (2014) sobre a notificação da violência infanto-juvenil na região de Feira de Santana, Bahia, a análise dos dados revelou homogeneidade entre os sexos, sendo 50,20% das vítimas do sexo masculino e 49,80%, do feminino.

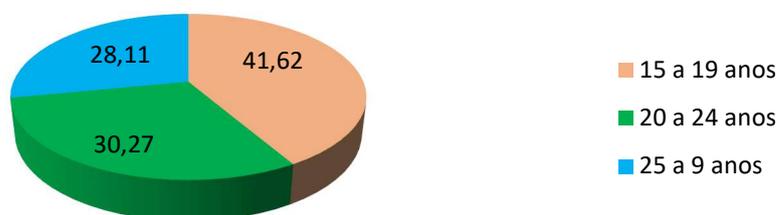


GRÁFICO 4- Idade das vítimas de violência no município de Patrocínio no período de 2011-2014. Patrocínio, 2015

Fonte: SINAN/SMS Patrocínio

Observa-se, no GRAF. 4, que 41,62% das vítimas tinham entre 15 e 19 anos, seguido de 30,27%, com 20 a 24 anos. Resultados do estudo realizado por Best *et al.* (2013) sobre a relação da violência intrafamiliar e o uso abusivo de álcool ou entorpecentes no município de Pelotas, RS, não corroboram com os dados da presente pesquisa, pois a maior parte das vítimas foi de adultos jovens, dos 20 aos 29 anos (39,8%).

Quanto a escolaridade dos jovens, identificado um grande percentual das vítimas com escolaridade proporcional ao ensino fundamental incompleto (25,94%), o que corresponde a

menos de oito anos de estudo. Identificado também que 21,08% possuíam ensino médio completo, ou seja, tinham completado onze anos de estudo.

Perfil da Violência

Para a sua identificação foram adotadas as variáveis presentes na ficha de notificação como: tipo de violência, meios de agressão, natureza da lesão, local de ocorrência, reincidência da ocorrência, número de envolvidos, vínculo do autor da agressão com a vítima, uso de álcool pelo autor da agressão, bairro de residência das vítimas e bairro de ocorrência. A TAB. 1 apresenta o tipo de violência sofrida pela vítima.

TABELA 8- Apresentação das ocorrências de violência sofrida pelas vítimas segundo o tipo da lesão no município de Patrocínio no período entre 2011-2014. Patrocínio, 2015

Tipo de Violência	FA	FR
Física	80	43,24
Sexual	06	3,24
Física/sexual	04	2,16
Autoprovocada	56	30,27
Intervenção legal/ violência física	04	2,16
Negligência	01	0,55
Psicológica	04	2,16
Física/psicológica	25	13,51
Autoprovocada/física	03	1,63
Tortura/física	02	1,08
Total	185	100,00

Fonte: SINAN/SMS Patrocínio

Observa-se percentual significativo da violência física (43,24%) nos casos notificados, seguido de 31,90%, associada à violência autoprovocada e violência psicológica (15,67%). Destaca-se também que 5,40% das notificações referiam-se a violência sexual.

Resultados obtidos por Mascarenhas; Pedrosa (2008) divergem dos dados desse estudo, uma vez que a agressão física teve um predomínio de 91,50% nos casos notificados e a agressão psicológica constituiu 31,80% das notificações. Do mesmo modo Silveira; Iwamoto; Miranzi (2009), em estudo realizado em um município do interior de Minas Gerais, encontraram a prevalência da violência física, com aproximadamente 95,00% dos casos, seguida pela violência sexual com 3,10%. Na TAB. 2 tem-se os diversos meios de agressão a que os jovens foram submetidos no período de estudo.

TABELA 2- Apresentação das ocorrências segundo os meios de agressão infringidos às vítimas no município de Patrocínio no período entre 2011-2014. Patrocínio, 2015

Meio de Agressão	FA	FR
Força corporal	71	38,38
Arma de fogo	6	3,24
Força corporal/objeto contundente	4	2,16
Força corporal/enforcamento/objeto contundente/	1	0,54
Força corporal/objeto contundente/ameaça	2	1,08
Objeto contundente, perfurocortante	11	5,94
Força corporal/arma de fogo	4	2,16
Envenenamento	57	30,81
Força corporal/ameaça	3	1,62
Ameaça	2	1,08
Força corporal/enforcamento	3	1,62
Arma de fogo/ameaça	2	1,08
Força corporal/objeto contundente/objeto perfuro	2	1,08
Objeto contundente/substancia e/ou objeto quente	1	0,54
Força corporal/objeto contundente/ objeto perfuro/ameaça	1	0,54
Enforcamento/ ameaça	2	1,08
Força corporal/objeto perfuro/arma de fogo/ ameaça	1	1,08
Objeto perfuro/envenenamento/ outros - garrafa	1	0,54
Força corporal/ objeto perfuro	4	2,16
Não mencionado	4	2,16
Outros – medicamentos	2	1,08
Total	185	100,00

Fonte: SINAN/SMS Patrocínio

Quanto ao meio de agressão, o uso de força corporal foi o mais prevalente isoladamente (38,38%), bem como ao associar todos os tipos desse meio de agressão (52,42%), porém a agressão por envenenamento também foi significativa (30,81%). A violência associada ao uso de arma de fogo representou 3,24% entre os meios de agressão.

Resultados de Souza *et al.* (2014) apontaram os meios de agressão mais utilizados a força corporal (40,00%) e ameaça verbal (32,80%), ressaltando o uso de arma de fogo em 14,00% dos casos. No entanto, Veloso *et al.* (2013), em estudo que objetivou caracterizar a ocorrência de violência doméstica, sexual e outras formas de violências, no município de

Belém, Pará, concluíram que o meio de agressão mais utilizado foi a ameaça, em 59,70% dos casos notificados.

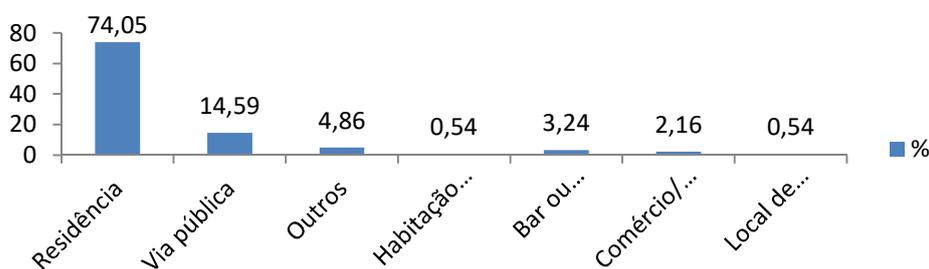


GRÁFICO 5- Apresentação do local de ocorrência da violência no município de Patrocínio, no período de 2011- 2014. Patrocínio, 2015.

Fonte: SINAN/SMS Patrocínio

Observa-se no GRAF. 5 que a maioria dos episódios de violência ocorreu na residência da vítima (74,05%), seguidos da via pública, com 14,59% das notificações.

Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Veloso *et al.* (2013), que relataram a prevalência da residência da vítima, com 74,00% como o local de ocorrência dos episódios violentos, e 11,30% em via pública. No entanto, Maia; Barreto (2012), em seu estudo realizado no Amazonas, identificaram a via pública como a mais notificada como local de ocorrência da violência (26,94%), seguida da residência da vítima com 17,62%, o que corrobora com os resultados de Santos *et al.* (2008), em estudo realizado em um município localizado no interior do Rio Grande do Sul; uma vez que 39,10% ocorreram em via pública e 32,47% na residência da vítima.

Quanto à natureza da lesão sofrida pelas vítimas neste estudo, identificado que 31,35% sofreram contusão, 29,72% intoxicações e 19,45% cortes e lacerações. Destaca-se, porém, que, em 7,56% das notificações haviam campos não especificados ou em branco, comprometendo a análise dos dados quanto a essa variável.

Identificado, ao analisar o vínculo do agressor com a vítima, em 36,73% das notificações a existência atual ou pregressa de um relacionamento afetivo, incluindo relações familiares, amigáveis ou amorosas, seguido de 11,35% relacionadas a agressão por desconhecidos. Merece destaque o percentual significativo de 32,43% das notificações com a informação referente ao agressor como sendo a própria vítima, ou seja, a violência foi autoprovocada.

Estudo de Maia; Barreto (2012) apontaram que, em relação às características do agressor, 40,48% era desconhecido da vítima. No entanto, Veloso *et al.* (2013), em estudo realizado em Belém, Pará, identificaram que 38,20% dos agressores eram amigos e/ou conhecidos das vítimas. Entretanto Cecílio *et al.* (2012), em estudo realizado em sete

municípios do estado de São Paulo, relataram a prevalência do cônjuge como sendo o agressor em 22,90% dos casos.

No GRAF.6 apresenta-se a variável relacionada ao uso de substância alcoólica pelo agressor.

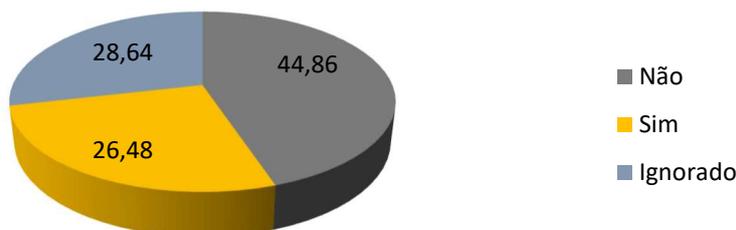


GRÁFICO 6 – Distribuição do uso de álcool pelo autor da agressão no município de Patrocínio, no período de 2011-2014. Patrocínio, 2015.

Fonte: SINAN/SMS Patrocínio

Observa-se que 26,48% dos agressores haviam consumido bebida alcoólica e 44,86% não estavam alcoolizados no momento da ocorrência da agressão, porém em 28,64% das notificações havia o registro de dado ignorado. Dados divergentes foram encontrados Cecílio *et al.* (2012), onde 55,00% dos agressores haviam feito ingestão de substância alcoólica.

Mortalidade de jovens associada aos casos de violência notificados

Identificado que 4,32% dos casos de violência que acometeram os jovens no período de estudo evoluíram para o óbito, sendo a idade média desses jovens foi de 18,75 anos (15 a 26 anos), 75,00% em vítimas do sexo masculino, com predomínio da raça parda (62,50%). Esses resultados assemelham-se aos dados nacionais de violência acometendo o segmento jovem.

Ao analisar o meio de agressão, a arma de fogo foi responsável por 62,50% dos óbitos. O bairro Serra Negra e a área rural destacaram-se como local de ocorrência do homicídio em 25% dos óbitos, respectivamente. Os demais óbitos de jovens ocorreram nos bairros Enéas, Santa Terezinha, Manoel Nunes, sendo um em via pública sem designação de local específico. Quanto à residência das vítimas fatais de violência, o estudo apontou que 87,50% dos jovens eram procedentes de bairros da periferia do município e 12,50% residiam na área rural.

Os homicídios representam a principal causa de morte de jovens de 15 a 24 anos no Brasil, atingindo especialmente jovens negros, do sexo masculino, moradores das periferias e

áreas metropolitanas dos centros urbanos (MACEDO, 2013). Segundo a autora, ao analisar dados do SIM/DATASUS, do Ministério da Saúde, verificado que mais da metade dos óbitos por homicídios em 2011 no Brasil eram jovens (52,63%), dos quais 71,44% negros (pretos e pardos) e 93,03% do sexo masculino.

Sendo assim, a autora supracitada sinaliza que os homicídios de jovens representam uma questão nacional de saúde pública, além de grave violação aos direitos humanos, refletindo-se no sofrimento silencioso e insuperável de milhares de familiares e comunidades envolvidas. A violência impede que parte significativa dos jovens brasileiros usufrua dos avanços sociais e econômicos alcançados na última década e revela um inesgotável potencial de talentos perdidos para o desenvolvimento do País.

CONCLUSÃO

A realização do estudo possibilitou reconhecer o perfil da violência que acomete os jovens no município de estudo, bem como o perfil destes jovens, as principais áreas de maior ocorrência da violência e a mortalidade decorrente desta. Os resultados apontaram que a violência física com o uso de força corporal esteve presente na maioria das agressões, sendo que, dentre as vítimas, prevaleceram mulheres, brancas, agredidas em suas residências, pelo agressor com vínculo familiar ou afetivo atual ou pregresso com as mesmas.

Entretanto, no que diz respeito à mortalidade decorrente da violência, jovens do sexo masculino foram os mais vitimados e a maioria dos homicídios foi decorrente de arma de fogo. Quanto aos locais de maior ocorrência da violência, o bairro Serra Negra foi mais prevalente nas notificações, no entanto, pode-se afirmar que a violência não se concentrou em um bairro específico do município, uma vez que em vários desses houve registro de violência contra os jovens.

Ressalta-se a importância do serviço de saúde no atendimento à vítima de violência, em especial a participação do enfermeiro, bem como a relevância do registro completo dos dados que compõem a ficha de notificação. As informações acerca desse fenômeno são imprescindíveis para identificação de seu perfil, bem como das vítimas, que são fundamentais para a elaboração e implementação de ações estratégicas envolvendo os diversos setores sociais, assim como a proposição de medidas educativas e preventivas para promoção da paz e redução da violência entre os jovens no município de estudo.

Entretanto esse estudo representa uma abordagem inicial sobre o fenômeno da violência envolvendo a juventude do município de estudo, merecendo novas pesquisas para aprofundar a reflexão sobre relevante temática, incluindo aspectos não discutidos, como o número significativo de lesões autoprovocadas em jovens do sexo feminino registradas nas notificações. Tal ausência da abordagem justifica-se por ser este um estudo de caráter quantitativo, mediante a análise de registros de dados de um sistema de informação. A violência deve ser discutida e constituir a pauta de todos os setores sociais e não apenas da área da saúde, justamente por seus impactos individuais, físicos e psicológicos, familiares, sociais e econômicos.

REFERÊNCIAS

BEST, T. M.; LOPES, A. R.; MORGAN, G. J.; RIBEIRO, M. S.; DUARTE, W. R. Relação da violência intrafamiliar e o uso abusivo de álcool ou entorpecentes na cidade de Pelotas, RS. **Revista da AMRIGS**, v. 57, n. 1, p. 9-13, jan-mar, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências**. Portaria MS/GM n. 737, de 16/05/2001. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

CECILIO, L. P. P.; GARBIN, C. A. S.; ROVIDA, T. A. S.; QUEIROZ, A. P. D. G.; GARBIN, A. J. J.; Violência interpessoal: um estudo descritivo dos casos não fatais atendidos em uma unidade de urgência e emergência referente a sete municípios do estado de São Paulo, Brasil, 2008 a 2009. **Epidemiol. Serv. Saúde**, vol. 21, n. 2, p. 293-304, abr-jun, Brasília, 2012.

GONZALEZ, D; WERTHEIN, J. Introdução. In: WASELFISZ, J. J. **Os jovens do Brasil: Mapa da violência**, 2006. Brasília: MS, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. **Cidades: Patrocínio**, MG. 2014. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>> Acesso em 10 de abr. 2015.

LAGE, A. M. D.; MOURA, L. R.; HORTA, N. C.; Abordagem ao Adolescente e ao Jovem na Atenção Primária. In: SOUZA, M. C. R.; HORTA, N. C.; **Enfermagem em Saúde Coletiva: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012. Cap. 14, p. 213-229.

MACEDO, S.V. Introdução. In: WASELFISZ, J. J. **Homicídio e juventude no Brasil**. Mapa da violência, 2013. Brasília: MS, 2013.

MAIA, A. M.; BARRETO, M. Violência contra crianças e adolescentes no Amazonas: análise dos registros. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 17, n. 2, p. 195-204, abr-jun, 2012.

MARZIALE, M. H. P. A violência no setor saúde. **Rev. Latino-am Enfermagem**, v.12, p. 147-8, mar-abr, 2004.

MASCARENHAS, M. D.; PEDROSA, A. A. G.; Atendimento de emergência por violência em serviços públicos em Teresina, PI. **Rev. Bras. Enferm**, vol. 61, n. 4, p.493-9, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Violência e Saúde**, 20. ed., Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. 132 p.

PAIVA, A. B.; RIBEIRO, A. J; SILVA, J. R.; SERVO, S. M. L.; NOGUEIRA, R. P.; PIOLA, S. F. Jovens: morbimortalidade, fatores de risco e políticas de saúde. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, S. M. C.; ANDRADE, C. C. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

SANTOS, J. L. G.; GARLET, E. R.; FIGUEIRA, R. B.; LIMA, S. B. S.; PROCHNOW, A. G. acidentes e violência: caracterização dos atendimentos no pronto-socorro de um hospital universitário. **Saúde Soc.**, v.17, n. 3, p. 211-218, São Paulo, 2008.

SILVEIRA, R. E.; IWAMOTO, H.H.; MIRANZI, S.S.C. Estatísticas epidemiológicas sobre a violência em um município do interior mineiro. **CuidArte Enferm**, vol. 3, n. 1, p. 19-25, jan-jun, 2009.

SOUZA, C. S.; COSTA, M. C. O.; ASSIS, S. G.; MUSSE, J. O.; SOBRINHO, C. N.; AMARAL, M. T. R. Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes/VIVA e a notificação da violência infanto-juvenil, no Sistema Único de Saúde/SUS de Feira de Santana-Bahia, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.19, n.3, p.773-784, 2014.

VELOSO, M. M. X.; MAGALHAES, C. M. C.; DELL' ANGLIO, D. D.; CABRAL, I. R.; GOMES, M. M. Notificação da violência como estratégia de vigilância em saúde: perfil de uma metrópole do Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 5, p. 1263-1272, 2013.

WAISELFISZ, J. J. **Homicídios e Juventude no Brasil**. Mapa da Violência, 2013. Brasília: MS, 2013.

PERSPECTIVA DOS GESTORES: relação família-escola na Educação Infantil

JANAINÉ MAGALHÃES¹³
TALITA SABRINA DA SILVA¹⁴
VANESSA CRISTINA ALVARENGA¹⁵

RESUMO

Introdução: Hoje o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos é considerado tão importante quanto os outros elementos que perpassam o processo educativo. **Objetivos:** Verificar como ocorre a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, a frequência dos mesmos nas atividades propostas pela escola, as ações realizadas por essa para promover a interação com os pais e os maiores desafios para que isso aconteça, os prejuízos da não participação desses na vida escolar dos filhos, de acordo com a visão dos diretores e supervisores. **Material e Métodos:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo, totalizando seis participantes entre diretores e supervisores pedagógicos das escolas municipais urbanas de Educação Infantil da cidade de Patrocínio/MG, através de uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo. **Resultados:** Os gestores acreditam nos benefícios que a participação dos pais na vida escolar dos filhos pode proporcionar, porém tal participação em uma visão geral tem encontrado obstáculos, quando ocorre se dá através de festas, projetos, reuniões bimestrais e acompanhamento das atividades para casa. Aos prejuízos que a não participação dos pais pode acarretar, seria principalmente a interferência na aprendizagem escolar, e, por fim, as dificuldades encontradas pela escola nessa participação, seriam quanto aos horários, ao transporte e resistência dos pais. **Conclusão:** Os resultados da pesquisa permitem evidenciar que existem lacunas na relação família escola que perpassam o processo de aprendizagem na Educação Infantil e que podem influenciar de maneira disfuncional o processo educativo da criança a longo prazo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Família. Gestores.

¹³ Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – UNICERP (2014-2018). Endereço Eletrônico: nanymagalhaes30@gmail.com

¹⁴ Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – UNICERP (2014-2018). Endereço Eletrônico: talitasabrinaptc@gmail.com

¹⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2016). Docente no Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – UNICERP. Endereço eletrônico: vanessac@unicerp.edu.br

MANAGER'S PERSPECTIVE: family-school relationship in Early Childhood Education

ABSTRACT

Introduction: Today the involvement of parents in their children's school education is considered as important as the other elements that permeate the educational process. Objectives: To verify the participation of parents in their children's school life, the frequency of their participation in the activities proposed by the school, the actions taken by the school to promote interaction with the parents and the greatest challenges to this, the participation in the children's school life, according to the vision of principals and supervisors. **Material and methods:** This is a qualitative, field research, totaling six participants among directors and pedagogical supervisors of the municipal municipal schools of Early Childhood Education in the city of Patrocínio/MG, through a semi-structured interview. The data were analyzed from the content analysis. **Results:** Managers believe in the benefits that parents' participation in their children's school life can provide, but such participation in an overview has encountered obstacles, when it occurs through festive projects, bimonthly meetings, and follow-up activities. To the detriment that the nonparticipation of the parents can entail, it would be mainly the interference in the school learning, and finally, the difficulties found by the school in this participation would be with the schedules, the transport and resistance of the parents. **Conclusion:** The research results show that there are gaps in the family school relationship that permeate the learning process in Early Childhood Education and that can influence in a dysfunctional way the educational process of the child in the long term.

KEY WORDS: Child Education. Family. Managers.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto do projeto de Iniciação Científica intitulado “A relação família-escola na Educação Infantil”, do Curso de Psicologia, do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (UNICERP), o qual teve por objetivo investigar a relação família-escola na rede municipal de Educação Infantil, na cidade de Patrocínio/MG.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) chamam a atenção para a definição do conceito de família, para as autoras não há entre os estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade uma definição de família que seja consensual. “A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social” (p. 100-

101).

A escola tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos pela humanidade e valorizados pela sociedade em um dado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e de legitimar uma ordem social. A família, por sua vez, nos últimos tempos tem tido a tarefa de promover a socialização das crianças, estabelecendo condições para seu “bom” desenvolvimento, o que inclui a aprendizagem de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade em geral e pela comunidade a que pertencem. Assim, os objetivos são distintos, mas se interpenetram (REALI; TANCREDI, 2005).

Para Bhering (2003), hoje o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos é considerado tão importante quanto os outros elementos que perpassam o processo educativo. Sendo “visto como um procedimento que pode levar a grandes melhorias não só da escola enquanto espaço físico como também como espaço de interações essenciais para o desenvolvimento das crianças e profissionais” (p. 483).

Diante os diferentes tipos de família e também de escola, que temos hoje, essa interação e aproximação entre família-escola deve respeitar as diferenças e não tem que ter regras para sua realização, ou seja, o objetivo que perpassa toda essa relação deve se basear na melhora da qualidade de aprendizagem escolar dos alunos (REALI; TANCREDI, 2005).

Quanto ao envolvimento dos pais na escola acredita-se que por levar à escola suas expectativas e poder contribuir para que este processo ocorra sem contratempos podem favorecer a escolarização dos filhos. Dessa forma, se os pais e a escola estabelecerem uma linguagem comum e definirem as estratégias de forma colaborativa, no que se refere ao desenvolvimento e escolarização das crianças, é possível que as mesmas tenham um percurso acadêmico mais expressivo (REALI; TANCREDI, 2005).

Polonia e Dessen (2005) ressaltam que é imprescindível que a escola reconheça a importância da colaboração dos pais tanto na história quanto no projeto escolar dos filhos, assim a escola deve auxiliar as famílias a cumprirem o seu papel na educação, evolução e sucesso profissional dos filhos. Visto que, quando há uma participação efetiva da família na escola, a mesma pode ser uma grande impulsionadora da produtividade escolar dos filhos.

Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 107) a relação família-escola geralmente “sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar”.

Assim, desde a década de 1980, sugeria-se que a escola criasse um ambiente acolhedor

e afetivo a fim de envolver os pais nas diferentes atividades, como reunião de pais, comunicações, projeto político pedagógico, possibilitando assim que a família recapitulasse o valor da criança e o sentido da responsabilidade compartilhada (BARTOLOMEU, 1981 apud POLONIA; DESSEN, 2005).

O presente artigo teve como objetivos verificar como ocorre a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, a frequência dos mesmos nas atividades propostas pela escola, as ações realizadas por essa para promover a interação com os pais e os maiores desafios para que isso aconteça, e por fim, os prejuízos da não participação desses na vida escolar dos filhos, de acordo com a visão dos diretores e supervisores das escolas da rede municipal de Educação Infantil da cidade de Patrocínio/MG.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo, sendo que a coleta de dados ocorreu em todas as escolas municipais urbanas de Educação Infantil da cidade de Patrocínio/MG. O estudo foi realizado com todos os diretores e supervisores pedagógicos das referidas escolas, que aceitaram participar, totalizando 6 (seis) participantes. Para estar em concordância com os princípios de ética referente ao sigilo das identidades e informações, cada um foi nomeado com a primeira letra abreviada da função que exercia, S. para supervisores e D. para diretores.

Inicialmente, se encaminhou uma carta à Secretaria Municipal de Educação informando sobre a pesquisa e solicitando a autorização para realizá-la, após ser concedida, cederam uma lista com 16 escolas municipais que teriam a Educação Infantil, destas, 7 (sete) estavam localizadas na zona rural, 1 (uma) não tinha Educação Infantil, 1 (uma) das escolas não tinha no momento um gestor, pois a diretora estava de atestado médico e não havia supervisor, por fim, 1 (uma) turma de Educação Infantil estava localizada em uma Escola Estadual, que cedia as salas para a prefeitura e sua administração ficava em local a parte, foram os critérios de exclusão, restando ao todo 6 (seis) escolas com seus respectivos gestores.

As pesquisadoras foram pessoalmente a cada escola municipal de Educação Infantil da cidade de Patrocínio/MG, a fim de explicarem aos diretores e supervisores pedagógicos os objetivos do estudo. Aos que aceitaram colaborar, participaram de uma entrevista cujo roteiro foi elaborado pelas pesquisadoras, sendo que o melhor dia e horário para a aplicação do instrumento foi definido pelos participantes.

As entrevistas foram realizadas por uma das pesquisadoras e foram feitas em um local

individualizado, no ambiente de trabalho dos entrevistados, com o intuito de promover maior veracidade das informações. Gravou-se as entrevistas com a autorização dos participantes, a fim de facilitar a transcrição e análise dos dados que foram feitas posteriormente. Aos diretores e supervisores pedagógicos que aceitaram participar da entrevista, os mesmos leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Após a realização das entrevistas, estas foram passadas para arquivo no computador, depois, digitadas na íntegra para facilitar a análise individual do conteúdo. Os dados referentes ao perfil sociodemográfico foram interpretados pela análise estatística simples.

Ao término da transcrição integral das entrevistas foi feita uma leitura exaustiva do material que emergiu das mesmas. Assim, as questões referentes aos objetivos norteadores foram interpretadas a partir da análise de conteúdo, sendo organizadas as informações mais significativas em categorias, como nos explica González Rey (2002, p. 143): “uma das formas mais antigas e mais usadas na análise e processamento de conteúdo abertos e pouco estruturados é a análise de conteúdo, técnica que se apoia na codificação da informação em categorias para dar sentido ao material estudado”.

A pesquisa está de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, a qual estabelece as diretrizes para a pesquisa envolvendo seres humanos, sendo realizada mediante aprovação do Comitê Científico de Iniciação à Pesquisa do UNICERP (COEP-UNICERP) e da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Patrocínio/MG.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode-se verificar através da TAB. 1 que a grande maioria dos entrevistados pertencem ao sexo feminino, sendo somente 1 (um) participante do gênero masculino.

Tabela 1 – Dados demográficos dos participantes

Participante	Sexo	Idade (anos)
D1	M	62
D2	F	40
S1	F	27
S2	F	57
S3	F	38
S4	F	31

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante disso é possível evidenciar a predominância feminina no magistério. Como

comprova pesquisa realizada por Rabelo (2013) existem formas diferentes de enxergar o mundo, a diferenciação de gêneros acaba trazendo implicações para o magistério, principalmente nos discursos das competências necessárias para ensinar crianças mostrando-os como atributo feminino. Desta forma, o sexo masculino historicamente diminuiu drasticamente a sua participação nos setores educativos, tanto na área administrativa, quanto na atuação pedagógica junto às crianças.

A faixa etária aponta idade mínima de 27 anos e máxima de 62 anos. De acordo com Silva et al., (2017) o gestor escolar com a sua formação pode influenciar a construção de diferentes ambientes educacionais. Para isso, é preciso desenvolver competências específicas que estão constantemente em processo de amadurecimento, sendo relevante considerar a sua formação como uma das categorias a ser destacada dentro desta pesquisa.

Os dados profissionais dos participantes nos apontam que 3 (três) possuem o Ensino Superior Completo e 3 (três) possuem Pós-graduação. Dentro da graduação, 2 (dois) especificaram formação em Pedagogia (S1 e S2), 1 (um) não especificou qual curso concluiu (S4). Diante da Pós-graduação, temos, 2 (dois) participantes com formação em Inspeção, Supervisão e Orientação Escolar (D2 e S3) e 1 (um) em Gestão Escolar (D1).

Tabela 2 – Dados da formação profissional dos participantes

Participante	Escolaridade	Tempo que atua como diretor(a) e/ou supervisor(a) pedagógico(a)	Tempo que trabalha nesta escola	Tempo de trabalho na rede municipal de Educação de Patrocínio
D1	Pós-Graduação*	13 anos	15 anos	32 anos
D2	Pós-Graduação**	10 meses	10 meses	4 anos e 10 meses
S1	Graduação***	8 meses	8 meses	1 ano
S2	Graduação***	2 anos	2 anos	15 anos
S3	Pós-Graduação**	2 anos	2 anos	11 anos
S4	Graduação	5 meses	5 meses	5 meses

Nota: * Gestão Escolar; ** Inspeção, Supervisão e Orientação Escolar; *** Pedagogia.

Fonte: Dados da pesquisa.

A TAB. 2 nos mostra que o tempo de atuação como supervisor ou diretor variou da seguinte forma: menos de 1 (um) ano correspondeu a 3 (três) participantes e entre 1 (um) e 13 (treze) anos foram 3 (três). Em relação ao tempo de trabalho na escola menos de 1 (um) ano foram a quantidade de 3 (três) e entre 1 (um) e 15 anos a outra metade. Quanto ao tempo de trabalho na rede municipal menos de 1 (um) ano correspondeu a 2 (dois) e entre 4 (quatro) e 32 (trinta e dois) anos foram 4 (quatro). Observa-se que tanto o tempo de atuação como diretor ou supervisor quanto o tempo que trabalha na escola apresentaram índices medianos, já o tempo

de trabalho na rede municipal foi a quantidade maior que (4) quatro e menor ou igual a (32) trinta e dois anos.

Foram expostas, na sequência, as categorias que emergiram do roteiro de entrevista, em consonância com os objetivos norteadores da pesquisa, mediante a análise de conteúdo: a participação da família na vida escolar dos filhos, como ocorre essa participação e qual a frequência dos pais na escola, quais os prejuízos acarretados pela não participação dos pais na vida escolar dos filhos, as dificuldades encontradas pela escola para a participação nas atividades propostas.

Primeiramente, é necessário falar da família diante de tantas transformações nos dias atuais, para compreender como se dá a relação entre família e escola, duas instituições fundamentais no desenvolvimento humano. Biroli (2014) traz que a família se constitui por um conjunto de normas, práticas e valores dentro de seu próprio tempo, lugar e história, desse modo, as experiências vivenciadas por cada pessoa se configuram como singulares, íntimas e essenciais para a percepção de si e formação da identidade.

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 100): “A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social”.

Para que a aprendizagem se desenvolva com qualidade família e escola são duas instituições indissociáveis em todas as etapas de construção do conhecimento, pois antes da escola a educação se inicia em casa e na comunidade em que a criança se encontra inserida (PIFFER, 2013).

No que tange a participação da família na vida escolar dos filhos que se encontra na Educação Infantil os participantes relataram sobre a relevância dos pais estarem presentes na vida escolar dos seus filhos, porém tal participação como nos mostram as falas a seguir tem deixado lacunas e encontrado alguns obstáculos, sendo diferente a visão dos gestores sobre a participação dos pais nesta etapa educacional.

Sim, participa. A participação da família é extremamente importante. A Educação Infantil é a base, então quando não tem a participação da família acaba sendo uma barreira para a escola, porque aí a gente não consegue um bom trabalho (D1).

É uma questão preocupante, às vezes os pais trabalham o dia todo e as crianças fica meio que a mercê da situação da família (D2).

A gente não tem problemas quanto a isso, assim, não é todos, tem que ficar cobrando a presença deles, mas isso aí é minoria, graças a Deus (S1).

Da Educação Infantil nós temos uma participação maior (S2).

A família está deixando a desejar, terceirizando tudo, está saindo todo mundo para trabalhar cedo, a família cada vez mais omissa (S3).

É de suma importância o apoio escola-família e família-escola. Não tanto quanto a gente gostaria que participasse (S4).

A relevância da participação dos pais na vida escolar dos filhos nesta etapa educacional é bem embasada nos estudos de Souza (2009) onde a autora faz uma importante correlação entre a família e escola. Em sua pesquisa a necessidade desta parceria é destacada como essencial para o fortalecimento do desempenho escolar das crianças e também como princípios facilitadores da aprendizagem social, apesar de cada um, escola e família, apresentarem valores e objetivos próprios e independentes.

Castro e Regattieri (2010) afirmam sobre a relação família e escola na perspectiva do que esta última pode fazer para que isso seja possível, ou seja, independente de qual seja a estratégia adotada para a aproximação ao contexto do aluno, é importante que seja direcionada a compreender qual o apoio educacional que o mesmo tem na sua dinâmica familiar. Uma vez que a escola compreende quais as condições reais das famílias, simbólicas e materiais, pode traçar intervenções mais sólidas para apoiar alunos que mesmo temporariamente não podem ter suporte escolar familiar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em suas diretrizes traz que a Educação Infantil tem função complementar à ação da família, desse modo, ambas devem manter uma profunda e articulada comunicação. Sendo um dos objetivos fortalecer as relações existentes entre as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 2006). Compreende-se que a infância é um período muito significativo para que as crianças nessa faixa etária desenvolvam diversas habilidades, por conseguinte, a parceria da família, como primeira e principal educadora, é fundamental a partir da Educação Infantil e adiante, para que possíveis problemas possam ser amenizados ou evitados (FERREIRA, 2015).

Com novas configurações familiares o papel da educação no seu sentido mais amplo associado à formação de caráter, respeito, moral e princípios humanos estão sendo transmitidos à responsabilidade da escola (PIFFER, 2013). Torna-se então imprescindível a criação de novas formas de articulação por parte dos gestores para reaproximar esses pais, fazendo com que a educação comece a acontecer dentro do contexto familiar, onde valores são transmitidos de pais para filhos, cabendo a escola ampliar estas ações iniciadas pela família.

A escola então deve buscar criar através de um trabalho conjunto espaços para que a

família participe do processo educacional de forma consciente do seu papel, para que cada uma, dentro de suas limitações, colabore com o processo de ensino aprendizagem de seu filho e promova junto com a escola o desenvolvimento almejado. O vínculo entre escola família deve ser fortalecido e até mesmo criado, sendo possível observar diante das falas dos participantes como ocorre essa participação e qual a frequência dos pais diante das atividades propostas pela escola.

Vamos fazendo projetos, tem a campanha contra o bullying de acordo com o calendário pedagógico da prefeitura. Tem também o Dia D na escola, gincana com os pais. Mais as festas, quando tem a festa junina aí os pais vêm em peso, traz os filhos, traz a comunidade (S4).

Nós temos a participação diária, que é o auxílio no dia a dia com o dever de casa, com as tarefas (D1).

A minoria é que não vem a gente tenta passar para a criança a importância de cumprir as tarefas de casa (S1).

Você percebe direitinho a criança que faz dever de casa e existe aqueles que não vem nem buscar nota. Existem os pais omissos, mães novas (S3).

As reuniões são a cada bimestre normais e quando necessário faz uma reunião extraordinária. Da Educação Infantil são bem mais participativos, são bem mais presentes. A impressão que eu tenho é que na medida que a criança vai ficando mais madura, mais independente, às vezes as mães, não sei se por falta de tempo, ou pelo dia a dia de trabalho, que todo mundo trabalha muito hoje em dia, vai deixando eles mais livre (D1).

Conversas relacionadas a disciplinas os pais estão presentes. A minoria é que não vem (S1).

Tem sempre o envolvimento dos pais, as reuniões que eles são convidados/convocados (S2).

Existe presença da família. A maioria quando a gente chama eles vêm, mas eles ficam confiando 100% na escola, a responsabilidade é nossa (S3).

Tem que ser reunião a noite (S3).

Para Polonia e Dessen (2005) quando há uma participação efetiva da família na escola, a mesma pode ser uma grande impulsionadora da produtividade escolar dos filhos, já quando há um distanciamento da família na escola, pode provocar o desinteresse e desvalorização da educação por parte das crianças, principalmente quando se trata de um contexto de classes menos favorecidas. “Os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos” (p. 305). Para as autoras é imprescindível que a escola reconheça a

importância da colaboração dos pais tanto na história quanto no projeto escolar dos filhos, assim a escola deve auxiliar as famílias a cumprirem o seu papel na educação, evolução e sucesso profissional dos filhos.

Família e escola são duas instituições fundamentais para que a aprendizagem se desenvolva com qualidade na vida de uma criança. A não participação dos pais na vida escolar dos filhos na Educação Infantil perpassa por conflitos que se instalam ao longo da vida adulta. Não só na questão da aprendizagem em si, mas também no que tange a aspectos disfuncionais de personalidade. Em suas falas os participantes demonstraram suas inquietações quanto aos prejuízos da não participação dos pais na vida escolar dos filhos na Educação Infantil:

Não só na questão da aprendizagem, mas do entusiasmo da criança, da segurança, porque quando a família é presente na vida escolar do filho, na vida do filho em todos os sentidos, isso reflete na escola, ele é mais seguro, consegue tomar suas decisões, eu acho que isso aí é para a vida toda (D1).

Isso é muito sério, a gente sente isso a partir do início da juventude da saída da adolescência, eles começam a virar jovens rebeldes, ocorreu uma falha lá na infância lá na base familiar (D2).

Tudo no início é mais fácil de ser resolvido, se o pai já começa a não participar na vida escolar do filho no início, então futuramente, com certeza, esse filho não vai ter um bom desenvolvimento, ele vai ter mais dificuldade vai ter mais prejuízos na vida escolar (S2).

Você percebe a desestrutura familiar, ela traz sequela e consequência muito grande para o desenvolvimento da criança (S3).

Família e escola precisam cumprir seus papéis na busca de objetivos em comuns no que tange à Educação Infantil e uma das maiores dificuldades pode estar relacionada a responsabilização da escola como única capaz de criar meios de aproximação com a família e a comunidade. Faz-se necessário criar o hábito da procura por parte da família também, sem encontrar culpados. A culpa afasta os maiores interessados e não encontra solução. Educar não pode ser visto como papel exclusivo de uma parte, mas como papel de todos (BITENCOURT, MACEDO, 2017).

Diante das dificuldades encontradas pela escola para a participação nas atividades propostas, apenas 1 (um) participante alegou não encontrar resistência afirmando que nesta etapa educacional os pais são mais presentes justificando uma dependência maior das crianças nesta faixa etária. As falas a seguir ilustram os demais:

Horários que não dá para os pais participarem, mesmo sendo sábado eles trabalham. A gente não consegue agradar a todos (D1).

Tem pais que trabalha na zona rural, não é ele acompanhando os cadernos que ele vai estar acompanhando escola (D2).

Primeiro é o transporte escolar, locomoção para poder vir na reunião. Os pais trabalham e precisam realmente de trabalhar para levar o sustento para dentro de casa, e eles são mal remunerados. Desestrutura familiar também é um maior fator, os pais separam e a criança perdem a referência (S3).

Por ser uma escola de periferia temos muita resistência dos pais em vir nessas reuniões, pensa que a escola ela tem obrigação de estar educando o filho, então o pai em casa não tem que fazer nada, e coloca a escola como em primeiro lugar para educar, para ensinar, para fazer tudo, os pais se esquivam um pouquinho (S4).

Grande parte da literatura encontrada sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos durante esta etapa da vida educacional abarca a relevância que tal participação proporciona, sendo escassas as pesquisas que trazem as dificuldades inerentes à essa não participação. A maioria das pesquisas relacionam as dificuldades ao déficit no estreitamento da relação família-escola. Apesar dos interesses serem das duas partes, ambas precisam direcionar melhor seus direitos e deveres na busca de melhorias para o processo educativo da fase considerada como de maior relevância para a formação da personalidade adulta.

CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos foi possível constatar que é de extrema relevância pela visão dos gestores a participação da família na vida escolar dos filhos que se encontram na Educação Infantil, porém como reforça a literatura encontrada essa participação tem esbarrado em algumas dificuldades.

A escola busca criar espaços para que a família participe do processo educacional. Quando em ocasiões festivas as participações se dão em números maiores. Alguns gestores acreditam que na Educação Infantil conseguem uma participação maior da família, pelo fato das crianças menores ainda serem mais dependentes, necessitando do acompanhamento de um adulto responsável até a escola diariamente o que de forma indireta já o mantém em contato com a vida acadêmica do filho. A rotina de trabalho e as novas configurações familiares também são fatores que dificultam o intercâmbio na relação família-escola, fazendo com que em muitas situações a visão apresentada pelos gestores seja de uma terceirização da educação dessas crianças.

Diante das dificuldades encontradas para a participação dos pais na vida escolar dos filhos na Educação Infantil as principais foram relacionadas a incompatibilidades com horários de reuniões e trabalho, dificuldades com transportes e resistência de alguns pais que consideram que a escola é a única responsável pela educação dos seus filhos.

É bem embasado na literatura os prejuízos que essa não participação pode acarretar a longo prazo na vida dessas crianças no que tange aspectos cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade.

Este estudo possibilitou conhecer a percepção dos gestores acerca da participação da família na vida escolar dos filhos na Educação Infantil, condição que nos leva à necessidade de repensar sobre estratégias efetivas para fortalecimento do vínculo escola-família por parte dos profissionais que possam atuar juntamente com as partes envolvidas na problemática.

REFERÊNCIAS

BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 483-510, 2003.

BIROLI, F. **Família**: novos conceitos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

BITENCOURT, E. A. M.; MACEDO, M. **Educação**: a ausência da família na história da aprendizagem escolar. 2017. Disponível em: < <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Elaine-Aparecida-de-Melo-de-Bitencourt.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CASTRO, J. M.; REGATIERI, M. R. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: Unesco, 2010.

FERREIRA, C. R. A importância da relação entre a família e a escola na educação infantil e o papel da ação do psicopedagogo. **Ciência Atual**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 2-15, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, vol. 27, n. 1, p. 99-108, janeiro-março, 2010.

PIFFER; M. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. 2013.

Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_pdp_marli_piffer.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, vol. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

RABELO, A. Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 207-234, abr./jun.2013.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol. 15, n. 1, p. 239-247, 2005.

SILVA, D. B.; MARTINS, S. N.; DIESEL, A.; CASTOLDI, N. P. A formação de professores para a gestão escolar: diversos olhares. **Revista Signos**, Lajeado, ano 38, n. 01, p. 129-142, 2017.

SOUZA, M. E. P. **Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar**. 2009. 25f. Artigo (Especialização no Programa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Santo Antônio da Platina/Paraná, 2009.

PERSPECTIVA E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS DA EJA: DA EVASÃO AO RETORNO AOS BANCOS ESCOLARES

ADRIELLE SIMEÃO CARVALHO¹⁶
MARIA EMÍLIA CHERULLI ALVES BARBOSA¹⁷

RESUMO

Introdução: A evasão escolar é a interrupção do período estudantil, gerando diversos danos à vida do indivíduo. Alguns fatores que provocam esta ocorrência estão relacionados às obrigações precoces no âmbito familiar, às questões financeiras e ao descontentamento do aluno com a escola, numa relação distante entre o significado para tantas informações recebidas, e o distanciamento na relação professor-aluno. Neste trabalho pretende-se analisar as causas e consequências na vida do discente, bem como registrar suas perspectivas e expectativas quando retorna aos bancos escolares. **Objetivo:** Compreender as causas que provocam a desistência, dos alunos em dar continuidade à sua formação escolar. **Materiais e Métodos:** Foi utilizada a pesquisa exploratória, através de um levantamento bibliográfico, complementada por uma pesquisa de campo; tendo como instrumentos para coleta dos dados o questionário e a entrevista. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública de ensino, que oferta a Educação Jovens e Adultos. Participaram desta pesquisa os alunos da Alfabetização e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como os professores desta modalidade de Ensino. **Resultados:** São vários os motivos que levam o alunos a se desinteressar pelos estudos, levando-o a abandonar a escola. Muitos, precisam trabalhar para ajudar nas despesas de casa; outros recebem a tarefa de cuidar da casa pois, os pais passam a maior parte do tempo trabalhando; e ainda há aqueles que se envolveram na marginalidade e/ou enfrentam a gravidez precoce. **Conclusão:** Diante deste quadro, cabe à escola, ao professor e à família, buscarem formas para reduzir este índice; cada um com sua parcela de responsabilidade, mantendo contato frequente uns com os outros para melhor se aproximar do aluno, apoiando-o e incentivando-o para que possa alcançar o sucesso almejado.

Palavras-chave: Desinteresse; Educação de Jovens e Adultos; Evasão Escolar.

¹⁶ Graduanda de Pedagogia pelo UNICERP (2018); adriellesimeao@icloud.com

¹⁷ Mestre em Educação pela UNITRI (2003); Docente no Centro Universitário do Cerrado Patrocínio- UNICERP. milacherulli@unicerp.edu.br

PERSPECTIVE AND EXPECTATIONS OF EJA STUDENTS: FROM EVASION TO RETURN TO SCHOOL BANKS

ABSTRACT

Introduction: The school dropout is the interruption of studies period causing several damages to someone's life. Some reasons for that are relating with family's duties, financial issues and dissatisfaction with the school; the individual does not see the meaning for so much information received and does not have a close relationship with teachers. This assignment analyses some of the causes and consequences of students drop out of school, as well as to register their perspective and expectations when returning to it. **Objective:** Understand the reasons why students give up on their education. **Materials and Methods:** Exploratory research was conducted throughout a bibliographical survey and complemented by field research using two different methods of data collection such as questionnaire and interview. This research was carried out in two schools of the Public Educational System with students and teachers from Elementary Education and Youth and Adult Education/Literacy program. **Results:** It was found many reasons for the student's disinterest and consequently school dropout. Some students need to work and help with home expenses; others have the task of taking care of the house because the parents spend most of the time working, and there are those who have engaged in marginality or face early pregnancy. **Conclusion:** Given the several factors that lead students to leave school, teachers and parents should try to find ways to reduce the dropouts rate. Sharing this responsibility and keeping up the contact with each other trying to find a better approach with the students; supporting and encouraging them to achieve success.

Keywords: Disinterest, Youth and Adult Education, School Dropout.

INTRODUÇÃO

A sociedade e conseqüentemente a escola mudaram em decorrência da industrialização; surge um novo conceito na sociedade, novos princípios, objetivos e trabalho que transformaram os padrões sociais vigentes. Segundo Imbernón (2000), nos tempos atuais, surgiram vários movimentos dentre eles o feminismo; as mulheres saíram às ruas em busca dos seus direitos, muitas passaram a trabalhar fora de casa para ajudar nas despesas, isso fez crescer o número de alunos nas escolas, que não estava preparada para receber essa demanda:

Na Educação, alguns dos efeitos foram desastrosos: demanda explosiva (sem um preparo suficiente da rede física), depauperação do instrumental didático – pedagógico nas unidades escolares (reduzindo a eficácia da prática educativa), ingresso massivo de educadores sem formação apropriada (com queda violenta da qualidade de ensino no momento em que as camadas populares vão chegando de fato à Escola), diminuição acentuada das condições salariais dos educadores (multiplicando jornadas de trabalho e prejudicando ainda mais a preparação)(CORTELLA, 2005, p. 12-13).

No ambiente escolar pode-se encontrar vários conflitos internos e externos que afetam diretamente a educação tais como: a diversidade cultural, a questão financeira, a metodologia de ensino, o currículo escolar e a falta de profissionais qualificados na área de atuação; esses fatores podem afetar direta e/ou indiretamente nos resultados da aprendizagem.

Quando se coloca em discussão a aprendizagem do aluno, levanta-se a problemática da falta de motivação do aprendiz em realizar determinadas tarefas, o que influencia de modo negativo sua postura na sala de aula, gerando indisciplina, repetência e em alguns casos mais extremos o abandono escolar.

Torna-se relevante conhecer de modo aprofundado sobre a evasão escolar, certo que este é um assunto que ainda preocupa o sistema educacional; por esta razão é necessário buscar informações que viabilizem a redução deste índice, que deve ser pautado das políticas públicas em educação.

A necessidade atual de manter o aluno na escola acarretou a preocupação com a metodologia e a didática e com as condições ideais para que ocorra a aprendizagem de todos os alunos. Tanto a evasão como o fracasso escolar, ambos intimamente ligados, deixaram de constituir problemas apenas dos alunos e de seus familiares para virem a se constituir objeto de estudo e pesquisas de especialistas da educação (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010, p.178).

A evasão escolar acontece por vários motivos: desinteresse do aluno pelos estudos, obrigações precoces no âmbito familiar, ocorrência da gravidez precoce, uso de drogas e desmotivação por parte do aluno com as tarefas escolares, associadas à relação não muito próxima entre o professor e o aluno. Relações estas que, deveriam ser mais amorosas e pacientes, buscando compreender os dilemas e problemas enfrentados pelos alunos e, numa relação de cumplicidade; tentar resolvê-los da melhor maneira possível alcançando assim, a confiança do aluno. É ainda relevante destacar a necessidade de selecionar conteúdos significativos que aproximem o aluno de sua vivência.

O ensino necessita passar por uma reforma curricular que acompanhe as exigências da sociedade, levando em conta a realidade do aluno. “Levar em conta não significa aceitar essa realidade, mas dela partir; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-la e modificá-la” (CORTELLA, 2005, p.16).

Segundo Cortella, (2005, p. 115) “... não há conhecimento significativo sem preocupação”, ou seja, o aluno aprenderá consideravelmente bem quando os novos conhecimentos partirem de sua vivência. Assim, através da própria realidade, o aluno conseguirá direcionar os

novos conhecimentos adquiridos sobre o meio em que vive, delimitando espaço e grau de importância para aquelas informações aprendidas.

[...] fica cada vez mais evidente que parte substancial do desinteresse (e da “indisciplina”) encontrado em muitos dos nossos alunos pode ser atribuído ao distanciamento dos conteúdos programáticos em relação às preocupações que os alunos trazem para a escola. Essas preocupações raramente são conhecidas por nós, educadores; com frequência supomos que qualquer conteúdo, a priori, é válido e deve interessar aos aprendizes, pois, afinal, foi por nós escolhidos e “sabemos o que é bom para eles” (CORTELLA, 2005, p.16).

Dito isso, percebe-se a necessidade de se fazer modificações na didática para que o ensino se torne melhor; adaptando a forma de ensinar a cada tipo de aluno. “As formas de transmitir conhecimento passam a contar mais” (CASTRO, 2005, p.77), podendo o professor, chegar ao universo do aluno e, desta forma integrá-lo à aula, incentivando e estimulando o interesse pelo conteúdo estudado. Quando esta adaptação não acontece de forma eficaz, o ensino fica exaustivo; muitas informações sem aplicação e sem significado, assim, o aluno passa a não se interessar pelas aulas, desgastando também o professor.

Castro (2005, p. 86), assegura que “o preço da sobrecarga de informações é a falta de profundidade, é a incapacidade de usar o que parecia ter sido apreendido, mas que era um conhecimento inerte, inútil e que não pode ser mobilizado para entender o mundo e resolver problemas. ”

Imbernón (2000), diz que quando a metodologia é passada de maneira incorreta no sistema educacional, as lacunas deixadas poderão dificultar a integração das pessoas na sociedade, assim ele se expressa:

(...) a sociedade da informação prioriza o domínio de certas habilidades. As pessoas que não possuem as competências para criar e tratar a informação, ou aqueles conhecimentos que a rede valoriza, ficam excluídas [...] embora todos nós tenhamos capacidade, nem todas são valorizadas da mesma maneira. (CREA, 1999; IMBERNÓN, 2000, p. 24-25)

Percebe-se o agravamento em relação ao excesso de informações disponibilizadas aos discentes, que tem afetado tanto o físico, quanto o psíquico e de forma relevante, o rendimento escolar.

De acordo Cortella (2005), as transformações que ocorreram no decorrer dos anos na educação devem-se às grandes mudanças no setor econômico, que levou ao que conhecemos hoje por “Crise da Educação”, isto é, o país não se desenvolveu na mesma proporção que sua economia, desta forma, cresceram as diferenças entre as instituições privadas e públicas de ensino. O ensino público tornou-se uma instituição mais “fragilizada” por atender uma demanda

grande de alunos, em sua estrutura física e didática tão pouco preparada; passou assim a trabalhar de modo desacelerado comparado com o as ações pedagógicas do ensino privado.

Em uma análise feita por Cortella (2005), foi observado que a quantidade de alunos que frequentam a escola não é sinal de bom ensino, mas sim quando se relaciona a diminuição da evasão escolar e a democratização do seu acesso. No Brasil, observa-se que embora existam um número maior de alunos matriculados, ainda é grande o número de alunos que abandonam a escola.

Observa-se hoje que muitos alunos têm acesso à escola, porém apresentam um grau altíssimo de dificuldade nos estudos. Quando chegam à escola tem suas expectativas frustradas, visto que suas dificuldades sequer são sanadas, e o professor nem sempre tem condições de atender a todos os alunos cuidadosamente como deveria, pois, as salas estão superlotadas o que dificulta consolidar esse direito à boa educação a todos os alunos, principalmente aqueles que apresentam maior dificuldade na aprendizagem.

É importante entender os reais motivos que levam os alunos a abandonarem os estudos, e as consequências desta decisão na vida dos jovens. Ao mesmo tempo fazer um levantamento sobre quais são as perspectivas e expectativas destes alunos que retornaram aos bancos escolares na EJA; desta maneira poderão ser levantadas alternativas, propondo possíveis estratégias para reduzir os índices de evasão escolar e a consequente defasagem no ensino regular.

MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizada uma pesquisa em duas escolas, sendo uma da rede pública municipal, e a outra da rede estadual, que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, na alfabetização e anos finais do Ensino Fundamental, respectivamente.

O trabalho se desenvolveu mediante a pesquisa bibliográfica juntamente com uma pesquisa de campo de natureza exploratória. Na realização da pesquisa de campo, utilizou-se como instrumentos o questionário e roteiro de entrevistas aplicados respectivamente aos professores e alunos da EJA, com intuito de analisar a história de vida dos indivíduos, como também suas perspectivas sobre a realidade enfrentada por eles na escola.

Foram entregues os questionários a oito professores, sendo devolvidos seis; quatro dos Anos Finais e duas da Alfabetização. Na entrevista com os alunos dos anos iniciais, cinco aceitaram participar e nos anos finais, quatro alunos participaram da entrevista.

Os sujeitos da pesquisa foram incluídos observando-se a maioria no caso dos alunos, e quanto aos professores, aqueles que trabalham nesta modalidade de ensino. Para preservar a identidade dos indivíduos, utilizou-se de nomes fictícios: Siena, que ministra aulas de Língua Portuguesa, Kia, professora de Matemática, Zafira é professora de Química e Ciências e o professor Ford de Educação Física.

As professoras da alfabetização são: Amarok, e Voyage ambas, Pedagogas.

O desenvolvimento do estudo atendeu as normas nacionais e internacionais de ética em pesquisa envolvendo seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode-se verificar que a maioria dos alunos que retornaram aos estudos, se enquadra entre 31 a 60 anos; idade esta em que se observa uma maior maturidade do aluno, que algum momento da vida precisou ausentar-se das atividades escolares. Hoje, retornam ao ensino por notarem a importância do mesmo em suas vidas, seja para auxiliar no trabalho ou para aprender e adquirir maior conhecimento.

Esta reinserção à escola, deriva-se da exigência da atual sociedade, que demanda maior qualificação do empregado no mercado de trabalho, como também requisita a conclusão do ensino obrigatório em diversas áreas.

A seguir pode-se observar no gráfico, a realidade vivenciada pelos alunos que retornaram aos bancos escolares.

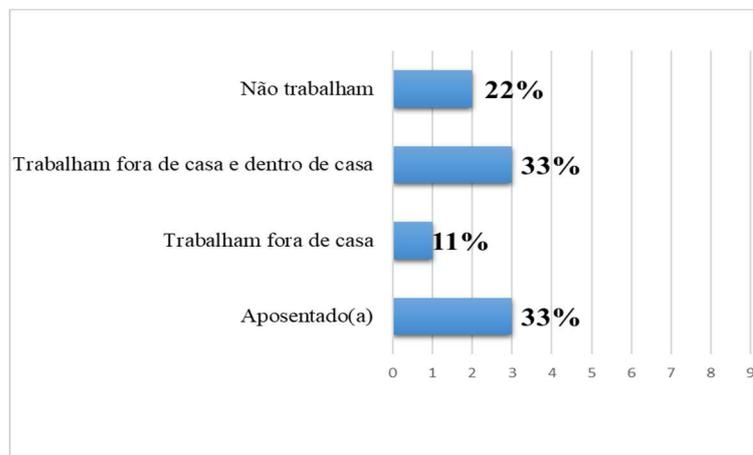


Figura 1 – Alunos que trabalham fora de casa

Fonte: Dados da pesquisa, 2018)

Percebe-se a rotina corrida para conciliar estudos e trabalho; destaca-se que, alguns retornaram após aposentarem, podendo concluir que mesmo deixando o ensino em segundo plano, pensam ser importante para a vida e, desta forma, retornam aos estudos quando surgem as oportunidades.

Quando questionados sobre gostar ou não da escola, estes alunos na sua maioria 89%, disseram que gostam de estar na escola, e acreditam ser um ambiente enriquecedor. Este dado mostra a importância que a escola tem em suas vidas, esta deve portanto, ser um lugar acolhedor onde ele se sinta feliz, aprendendo cada dia mais, podendo se inserir na sociedade.

A família que participa da vida escolar do filho, pode contribuir para que ele se sinta seguro e amparado em suas dificuldades, porém nem sempre os pais têm condição de acompanhar o filho.

A seguir, pode se observar no gráfico o nível de escolaridade dos pais dos alunos entrevistados.

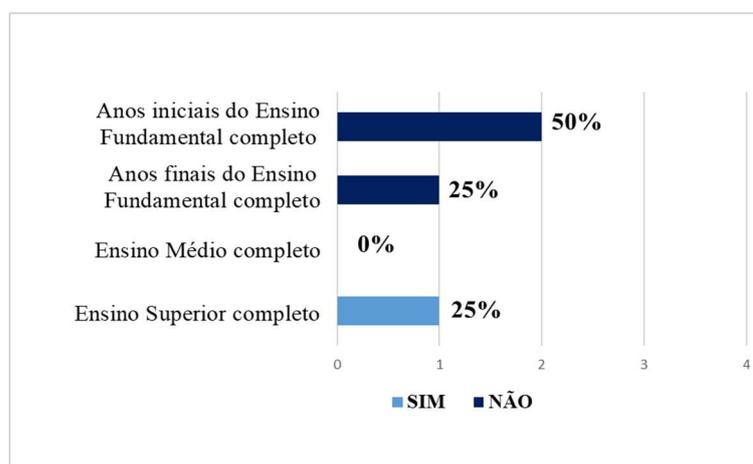


Figura 2 – Escolaridade dos pais**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018)

Pode-se observar que 75% dos pais, não chegaram a concluir os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; constata-se assim que os pais também fazem parte do grupo de alunos evadidos do sistema escolar. Como se observa na maioria da população brasileira; poucos são aqueles que tem a oportunidade de cursar uma faculdade, isto se confirma nos dados apresentados onde apenas 25% dos pais concluíram o Ensino Superior.

Neste contexto, cabe à família assegurar os direitos pertinentes aos menores dos quais são responsáveis, o direito à educação. É de extrema importância que a família acompanhe regularmente a vida escolar de seus filhos, como também mantenha contato frequente com a escola. Quando a família não consegue por algum motivo exercer seu papel como responsável na vida escolar de seus filhos, ela passa a prejudicar inconscientemente a aprendizagem dos mesmos.

Assim observa-se, o depoimento de um dos alunos da EJA:

Morávamos na roça e meu pai tinha muitos filhos, e ele não dava conta de cuidar de nós, andava muito e não quietava em lugar nem um. E em todo lugar que nós chegava que tinha escola, nós estudava 15 dias, 20 dias. Ai ele dava na cabeça de sair daquele lugar. Então nós nunca teve oportunidade de estudar (DIAMANTE, 2018).

A família por sua vez, quando educa, acompanha os filhos e se mostra interessada nos resultados de aprendizagem alcançados, estimula-os a prosseguir os estudos buscando a realização e sucesso em suas vidas.

Isto pode ser observado no depoimento de alguns alunos que retornaram seus estudos na EJA.

Ametista (2018), parou seus estudos no 3º ano do Ensino Fundamental, na época morava na fazenda e precisou cuidar dos irmãos. Voltou a estudar pela vontade em aprender, pois não sabia ler e escrever; com incentivo do filho e de sua mãe está realizando seu sonho.

Meu filho sempre que pode me ajuda a realizar as tarefas da escola. Me sinto tão bem, em voltar para escola. [...] Ele me ajuda muito! (AMETISTA, 2018).

Jade (2018), parou seus estudos muito nova devido a uma gravidez precoce. Na época cursava o 7º ano do Ensino Fundamental; contrariada sua mãe sempre a aconselhava a retomar os estudos, então, com a possibilidade que a EJA oferece aos jovens de continuar os estudos, ela assim o fez.

Ao serem questionados sobre o apoio que recebem da família para continuar os estudos, alguns alunos responderam:

[...] meus filhos me apoiam. Quando eles vêm agora, eles falam: - “Nossa vou levar meu pai para escola”. Eles comprou mochila pra mim, caderno. Expressão de alegria dos filhos: “Nossa meu pai! ”. Expressão dele: - “Nossa foi muito bom, muito bom ” (TOPÁZIO,2018).

Tive inclusive do meu vô, me apoia bastante e me incentiva a retoma os estudos. A me formar na EJA e a fazer curso técnico no Senai. [...]. Sabe ele e meu pai mexem com máquinas de empilhadeira. [...] lá no Senai eles oferecem esse curso, tenho vontade de fazer (OPALA, 2018).

Constata-se entre teoria e prática que a presença da família no contexto escolar faz muita diferença na vida do educando, se este mostra o desinteresse pelos estudos, quando sentem o apoio da família conseguem superar as dificuldades e buscam melhores oportunidades na vida.

Quando questionados se perceberam mudanças em suas vidas após retornarem os estudos, todos responderam afirmativamente à questão. Assim destaca-se nos depoimentos abaixo os aspectos levantados por eles, sobre as mudanças ocorridas em suas vidas.

Aprendi a ler, também me facilitou na comunicação. Hoje consigo ler placas de sinalização, não fico perdida e nem com vergonha de perguntar as pessoas o que está escrito nas placas (ALEXANDRITA, 2018).

No modo de falar, escrever; pois hoje consigo assinar meu próprio nome. Quando vou a algum comércio comprar, me sinto tão bem. Percebi que adquirir mais paciência para relacionar com as pessoas e aceitar as opiniões delas, pois antes me sentia dona da razão (AMAZONITA, 2018).

Me facilitou no serviço, pois na empresa onde trabalho necessita saber fazer cálculos, então o conteúdo de matemática tem me ajudado bastante. Acaba que na escola, somos estimulados a raciocinar, a esta procurando soluções para os problemas[...] (OPALA, 2018).

Percebe-se nos relatos, o aumento da autoestima e uma inserção e participação maior na sociedade.

Cabe à instituição educacional acompanhar bem de perto o ensino; verificando como anda o rendimento dos alunos diante dos saberes aplicados pelo professor, ficando também atenta à realidade dos alunos, seus interesses, para que possa haver mudanças significativas na qualidade do ensino. (CORTELLA , 2005). Segundo ele, ao analisar a postura dos alunos do início ao final da aula, pode se observar que algo está errado.

[...] é só observar a alegria com a qual chegam, a algazarra no portão, os gritos no pátio; de repente, toca o sinal e vão, cabisbaixos, para a sala de aula, onde ficarão

quietinhos (à força?). Toca o sinal do intervalo, saem correndo, esfuziantes, colocando em risco até a própria segurança; acabado o intervalo, retomam melancólicas. Hora de ir embora por que terminaram as aulas ou faltou um professor? Não querem, ficam pelos corredores e portões rindo, brincando, conversando. Precisamos despachá-los, pois adoram a escola (CORTELLA, 2005, p.117).

Durante a realização da pesquisa, procurou-se buscar sugestões dos alunos para melhorar o ensino. Assim destaca-se as sugestões de alguns deles:

Bem, se houvesse aulas mais dinâmicas [...] uma diversidade nos conteúdos. [...] tipo, se eles focassem nas disciplinas que hoje realmente precisamos seria melhor (OPALA, 2018).

Prefiro trabalhos digitados, algo prático. Pois vida de dona de casa e ainda trabalhar fora não é fácil (ESMERALDA, 2018).

Diversificar aulas, trabalhos [...] Só copiar é ruim. Deveria investir em equipamentos sabe, de filmes, sons. Mas, sinceramente para mim poderia ser trabalho só digitado (JADE, 2018).

Dentre a maioria dos entrevistados, constatou-se à vontade de aprender, juntamente com um ensino mais prático, observando a realidade dos alunos.

É necessário que o professor elabore aulas que desenvolvam o respeito à diversidade cultural de modo a apresentar aos alunos outras realidades e vivências, para que possam compreender as facilidades e dificuldades demonstrada por eles na ação educativa.

Questionou-se aos professores se eles acreditam que essa modalidade de ensino atende as necessidades dos alunos e 83% disseram acreditar, e ainda afirmaram que os alunos adquirem confiança, melhoram a autoestima e sentem mais valorizados.

Foi ainda perguntado aos professores se eles presenciaram algum episódio que lhes chamou a atenção ao trabalhar nessa modalidade de ensino, assim responderam:

Sim, percebo que para todos os alunos de EJA não é fácil retornar aos estudos. No entanto, resalto um aluno em específico, ex-dependente químico, cadeirante, de origem humilde, mas que ao mesmo tempo possui uma enorme sede de aprendizagem. É gratificante! (SIENA, 2018).

Sim. De um aluno que prestou um concurso concorrido e passou em 1º lugar (ZAFIRA, 2018).

Sim. Tenho um aluno que o sonho dele era poder ler a Bíblia. Um dia ele chegou na escola e me disse que todos na igreja dele, o aplaudiu pois ele conseguiu ler uma passagem bíblica. Diz ele que chorou de emoção (AMAROK, 2018).

Pode-se observar na fala de alguns professores que os alunos buscam oportunidades para melhorar sua qualidade de vida e crescimento profissional. Quando abandonam os estudos, ou quando não tem oportunidade de estudar no tempo certo, muitos destes alunos retornam seus

estudos na modalidade EJA; mesmo diante das dificuldades em conciliar os estudos com a vida dura do trabalho, de cuidar da casa, dos filhos ou mesmo aqueles que se esforçam para deixar o mundo das drogas, há estes que se dedicam e apresentam ótimos resultados.

Aos alunos foi questionado sobre o que esperam ao concluir os estudos na modalidade e 56% destes, responderam que pretendem cursar o Ensino Superior; 22% esperam conseguir um emprego e/ou melhor o salário; 11% desejam tirar a habilitação e os outros 11% fazer cursos de especialização.

Constata-se que a educação ainda tem esperança, mesmo com tantos conflitos a serem resolvidos, não se pode deixar de acreditar que com conhecimento se pode mudar e transformar o mundo, basta que os educadores despertem o gosto em aprender nos discentes.

É função da escola junto aos órgãos públicos buscar estratégias para solucionar o problema da evasão, ou pelo menos reduzir o alto índice dessa ocorrência.

O município de Patrocínio/MG, conta com o (ProCEVE) Programa de Conciliação para Prevenir a Evasão e a Violência Escolar. Este programa é um desdobramento do programa Justiça na Escola, criado pelo Juiz Serlon Silva Santos, da Vara Criminal da infância e juventude. O programa surgiu como uma forma de prevenir a evasão escolar, corrigindo os problemas relacionados à indisciplina; é desenvolvido juntamente com as escolas e o Núcleo de Prática do Programa, localizado no Fórum da cidade. A escola faz uma solicitação de acompanhamento, dos alunos indisciplinados e caso não apresentem mudanças no comportamento, os pais são convocados a participar de uma reunião na escola, tomando par da situação. Se ainda persistir o problema, a escola solicita o apoio dos profissionais do ProCEVE, que farão o trabalho de reverter este quadro em parceria com a família, aluno e escola (JUSTIÇA NA ESCOLA); (MINAS GERAIS,2017). Os problemas relacionados a infrequência escolar, continuam sob a responsabilidade do Conselho Tutelar, garantido pela Lei 8069/90 ECA, essas ações contribuem para prevenir a evasão escolar.

Para os alunos que se encontram evadidos no sistema escolar, existem oportunidades de se reintegrarem neste sistema; para aqueles que completaram a maior idade ou estão próximos a isto, existem algumas instituições de ensino que ofertam a EJA. O ensino é dividido em módulos: o primeiro módulo para conclusão do Ensino Fundamental tem duas fases sendo que as quatro primeiras etapas correspondem à alfabetização e a as quatro últimas aos Anos Finais do Ensino Fundamental; após sua conclusão o aluno pode fazer a EJA para conclusão do Ensino Médio.

O Governo de Minas Gerais tentando resgatar as pessoas que estão afastadas da escola, e que não completaram o ensino regular obrigatório; através da Secretaria de Estado de Educação (SEE), desenvolveu a Campanha VEM (Virada da Educação Mineira). Esta campanha é divulgada nas redes sociais e desenvolvida nas escolas estaduais, com o intuito de chamar alunos que estão longe dos estudos a curto e longo prazo (MINAS GERAIS, 2016).

A campanha VEM, conta com um site especializado no qual o interessado se inscreve na plataforma online, para então poder dar seguimento aos estudos. Cada ano o Governo de MG, envia às escolas da rede pública estadual um e-mail com informações contendo datas e orientações sobre o evento. Após a inscrição no site, a pessoa é notificada a ir a uma unidade especializada que oferta a EJA, lá ela poderá realizar a matrícula para prosseguir os estudos; se caso não apresentar o histórico escolar anterior, o aluno se submeterá a uma avaliação de conhecimentos gerais para que se possa examinar seus conhecimentos. Estas são algumas iniciativas do governo para que se possa diminuir a evasão escolar. (MINAS GERAIS, 2018)

CONCLUSÃO

Nota-se hoje uma concentração de escolas por todo país, mas em contrapartida, um baixo rendimento no ensino, mesmo criando novas instituições de ensino, a educação não se manteve com qualidade satisfatória. Observa-se que a evasão escolar acontece independentemente da faixa etária em que o aluno se encontra, muitos deles permanecem na escola, mas se encontram desmotivados neste cenário.

Cabe a família conscientizar de seu papel neste novo contexto, buscando se informar sobre o ensino que seus filhos recebem, as dificuldades por eles enfrentadas, como também observar o rendimento e a frequência escolar.

A escola por sua vez, deve alertar a família sobre situações que afetam os resultados do aluno na aprendizagem, dentre elas: a infrequência escolar, a repetência e o baixo rendimento.

A sociedade exige uma maior qualidade no ensino, assim verifica-se a criação de campanhas, projetos, leis que asseguram e englobam a permanência de alunos na escola, com objetivo de que concluam seus estudos, no entanto, ainda se faz necessário melhorar a política brasileira para que as demais ações tomadas possam surgir efeitos.

São vários motivos que levam os alunos a deixarem a escola: trabalho, gravidez precoce, drogas, outros ainda devido as condições financeiras e de trabalho precisam ser “nômades”,

passam por várias cidades em busca de melhor condição de vida e acabam perdendo o tempo escolar, ainda há aqueles que resolveram constituir sua família e se casaram.

As medidas que são tomadas para evitar a evasão escolar só não são certas devido ao contexto existente: escolas dependentes de um sistema e uma legislação ainda fragmentada; que não atende a realidade das escolas e ao anseio dos profissionais que aí trabalham.

Percebe-se nos alunos, a vontade em concluir os estudos, a busca pela qualidade de vida e o desejo de socializar, como também conseguir um bom emprego, fazer cursos profissionalizantes e os que desejam aprender o essencial, como assinar o nome. Estes alunos estão em busca de esperança, de suprir suas necessidades que hoje a sociedade exige, esperam ser compreendidos, como também encontrar no ensino metodologias que enriqueçam sua vida em sociedade.

Muitos alunos querem aprender, de modo significativo, para que possam ser condutores de seu próprio conhecimento.

Espera-se que a escola seja um local acolhedor e prazeroso e não um local que reflete a todo momento a realidade vivida na sociedade que passa por um caos, onde as pessoas tem dificuldade de se relacionar e encontrar o seu lugar. Ela deveria suprir esta lacuna, dando oportunidade aos alunos de vivenciarem estes momentos de amizade, confiança e esperança; onde pudessem ser felizes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90**. Brasília. MEC 2004.

CASTRO, Claudio de Moura. **Crônicas de uma educação vacilante**. – Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. – 9. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. (Coleção prospectiva; 5)

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Alves. **Orientação educacional na prática: princípios, históricos, legislação, técnicas e instrumentos**. – 6. ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2010.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. trad. Ernani Rosa- 2.ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JUSTIÇA NA ESCOLA. **Manual**. Prefeitura de Patrocínio-MG.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça de Minas Gerais. **Programa de Conciliação para Prevenir a Evasão e a Violência Escolar**. Publicado desde 2014 (atualizada em novembro de 2017). Disponível em: < <http://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/comarca-de-patrocínio-desenvolve-projeto-com-as-escolas.htm> >. Acesso em: 31 ago. 2018

_____. Prefeitura de Patrocínio. **Núcleo do PROCEVE começa a funcionar em Patrocínio**. Publicado em 17 de agosto de 2017. Disponível em: < <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/17005-juventudes>>. Acesso em: 01 set. 2018

_____. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Virada da Educação Mineira: campanha VEM**. Publicado em: 05 de maio de 2016 e (atualizada em janeiro 2018). Disponível em: < <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/17005-juventudes>>. Acesso em: 31 ago. 2018

PRODUÇÃO DO RABANETE SUBMETIDO A DOSES CRESCENTES DE ADUBAÇÃO FOSFATADA

CLAUBER BARBOSA DE ALCANTARA¹;
AMARILDO ALVES JUNIOR²

RESUMO

Introdução: O rabanete *Raphanus sativus* L. apresenta um rápido ciclo de produção, sendo de fato uma alternativa de ganhos para os produtores de hortaliças, além de apresentar uma rusticidade. Os tratamentos culturais e o fornecimento de nutrientes referentes a cultura, tem que ser o mais rápido possível, sem atraso para não prejudicar o desenvolvimento do mesmo. A produção do rabanete está localizada nos cinturões verdes das grandes cidades, e na maioria das vezes o seu cultivo é feito por pequenos produtores, que cultivam o mesmo em solo pobre de nutriente e nem fazem o uso de adubação na cultura. **Objetivo:** Avaliar a adubação fosfatada na produção do rabanete. **Material e Métodos:** O experimento foi instalado na fazenda experimental do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio, em um Latossolo vermelho amarelo. O delineamento experimental utilizado foi em blocos casualizados, sendo cinco tratamentos e quatro repetições, totalizando vinte parcelas experimentais, sendo as doses 0;50;100;150;200 kg ha⁻¹ de P₂O₅, utilizando as fontes de MAP e Yoorin, sendo incorporado no canteiro antes da semeadura. Os canteiros foram levantados com auxílio de enxadas, sendo 1,7 m de comprimento por 1,2 m de largura com 15 cm de altura. A cultivar semeada foi a Novella, com 25 cm entre fileiras e 10 cm entre plantas. As variáveis analisadas foram diâmetro de bulbo, altura de plantas, peso massa seca aérea e tubérculo, peso fresco aéreo e tubérculo e número de folhas. **Resultados e Discussão:** Os resultados obtidos mostraram que todas as variáveis, altura de plantas, diâmetro, número de folhas, massa fresca aérea e raiz, massa seca aérea e raiz, não tiveram diferenças significativas estatisticamente em função das fontes de fósforo empregadas na presente pesquisa. Estes resultados mostraram, que o produtor pode utilizar uma fonte mais barata de fósforo sem ocorrer perdas significativas. **Conclusão:** Conclui-se que o uso das fontes de fosfato monamônico e termofosfato não tiveram diferenças significativas na produção do rabanete.

Palavras chave: Fosfato. *Raphanus sativus* L. Termofosfato.

¹ Engenheiro Agrônomo, Mestre em Fitotecnia área de concentração Cafeicultura e Doutor em Ciências área de concentração química biológica. Professor no Centro Universitário do Cerrado Patrocínio, MG – UNICERP;

² Estudante do curso de Agronomia do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio, MG UNICERP.

PRODUCTION OF RABBIT SUBMITTED TO GROWING DOSES OF PHOSPHATE FODDER

ABSTRACT

Introduction: The radish *Raphanus sativus* presents a fast production cycle, being in fact an alternative of gains for the producers of vegetables, besides presenting a rusticity. The cultural treatments and the supply of nutrients referring to the culture, must be as fast as possible, without delay to not hinder the development of the same. The production of the radish is in the green belts of the big cities, and most of cultivation is done by small producers who cultivate the same in poor nutrient soil and do not use fertilizer in the crop. **Objective:** This work aims to evaluate phosphate fertilization in radish production. **Material and Methods:** The experiment was installed in the experimental farm of the University Center of Cerrado Patrocínio, in a yellow red Latosol. The experimental design was a randomized block design, with five treatments and four replications, totaling twenty experimental plots, being the doses 0, 50, 100, 150, 200 kg ha⁻¹ of P₂O₅, using MAP and Yoorin sources, being incorporated in the seedbed before sowing. The beds were raised with the help of hoes, being 1.7 m long by 1.2 m wide and 15 cm high. The cultivar sown was Novella, 25 cm between rows and 10 cm between plants. The analyzed variables were bulb diameter, plant height, aerial and tuber dry weight, fresh aerial and tuber weight and number of leaves. **Results and Discussion:** The results showed that all variables, plant height, diameter, number of leaves, fresh aerial and root mass, aerial dry mass and root, did not have statistically significant differences as a function of the phosphorus sources used in the present research. Thus, the producer can use a cheaper source of phosphorus without significant losses. **Conclusion:** It was concluded that the use of the sources of monomonic phosphate and thermophosphate did not have significant differences in radish production.

Keywords: Phosphate. *Raphanus sativus* L. Thermophosphate.

INTRODUÇÃO

O rabanete (*Raphanus sativus* L.), é originário da região mediterrânea, pertencendo a família *Brassicaceae*. Produz raízes comestíveis de forma globular e de coloração escarlate-brilhante e polpa branca, sendo essa a de maior aceitação por parte dos consumidores (FILGUEIRA, 2013).

A grande vantagem em se realizar o cultivo dessa espécie, segundo Cardoso e Hiraki (2001), é a possibilidade de ganhos durante o tempo entre duas culturas com ciclo mais longo, pois a mesma apresenta uma relativa rusticidade e ciclo bastante curto, em torno de 30 dias. É ainda uma cultura com pouca expressão no Brasil, e sendo mais cultivada por pequenos olericultores.

Segundo o Senar (2017), a perspectiva para esse ano é de 837 mil hectares cultivados aproximadamente e com 63 milhões de toneladas produzidos de hortaliças.

Em termos de fertilidade, o rabanete demanda por altos níveis de nutrientes no solo em um curto período e com isso os problemas nutricionais ficam difíceis de serem solucionados dentro do seu ciclo de cultivo (COUTINHO NETO et al., 2010).

O fósforo tem um papel fundamental no metabolismo das plantas, ocasionando diversas funções na célula, respiração e na fotossíntese. Atua também como elemento estrutural, auxiliando no desenvolvimento e estabelecimento das plantas e sua limitação ocasiona restrição das quais posteriormente a planta não se recupera (GRANT et al., 2001).

No geral, a absorção de fósforo pelas hortaliças é baixa, ao ser comparada com nitrogênio (CARDOSO e HIRAKI, 2001) com potássio (COUTINHO NETO et al., 2010). Os solos localizados na região do Cerrado, apresentam baixos níveis desse nutriente, devido a sua grande capacidade de se adsorver, indisponibilizando grande parte do que é necessário para o desenvolvimento das plantas, sendo a adubação fosfatada necessária para garantir o desenvolvimento e também a produtividade das culturas.

Segundo Grant et al., (2001), a deficiência acarreta a redução da respiração e fotossíntese, como também retarda o crescimento, atrasa a emergência das folhas e reduz o desenvolvimento de raízes secundárias. A grande parte de fósforo presente no solo, no geral se movimenta mais por difusão e como esse movimento é restrito até as raízes, a mesma é considerada como limitante para a sua absorção pelas plantas.

Alguns fatores estão relacionados com a disponibilidade de fósforo para as plantas, tais como, a quantidade e o tipo de minerais de argila, sendo o mesmo de grande influência na sua disponibilidade. O pH do solo, estando ácido ou alcalino irá afetar a disponibilidade do nutriente para as plantas (IPNI, 2017).

Sua adição ao solo, pode ser feita de várias maneiras, sendo uma delas a utilização de fertilizantes químicos que tenha o fósforo prontamente disponíveis, no qual facilita sua aplicação e aproveitamento da cultura. Outra forma de se fornecer fósforo às plantas é utilizar esterco, restos culturais e outros subprodutos, sendo que a quantidade que é fornecido dessas fontes, na maioria das vezes não suprem a necessidade da cultura e sendo necessário a utilizar o fertilizante químico para tal fim (IPNI, 2017).

Sabendo-se da importância desse nutriente na obtenção de altas produtividades, estabelecimento das culturas e trabalhando com rabanete que é bastante exigente no mesmo, o

presente trabalho teve como objetivo avaliar a produtividade do rabanete submetidos a doses crescentes de fósforo, utilizando duas fontes deste elemento.

MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho foi conduzido no período de agosto a setembro de 2017, na fazenda experimental do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio – UNICERP, localizado em Patrocínio – MG, com as seguintes coordenadas 18°57'25.98''S e 46°58'44.56''O. O clima é classificado com Cwa, segundo Köppen-Geiger e o solo é do tipo Latossolo vermelho-amarelo.

Na condução do trabalho, o delineamento experimental utilizado foi em blocos ao acaso, com cinco tratamentos e quatro repetições, sendo no total 20 parcelas. Os tratamentos testados estão descritos na tabela 1.

O trabalho foi conduzido com doses crescentes de fósforo (0, 50, 100, 150, 200 kg ha⁻¹ P₂O₅), sendo utilizado duas fontes, MAP + Yoorin, sendo a metade de cada um para compor a quantidade descrita na tabela 1.

Tabela 1. Tratamentos experimentais com metade de MAP e metade Yoorin Master 1

Tratamentos	MAP (kg ha ⁻¹)	Yoorin Master 1 (kg ha ⁻¹)	Quantidade de P ₂ O ₅ (kg ha ⁻¹)
T1	0	0	0
T2	50	143	50
T3	100	286	100
T4	150	429	150
T5	200	571	200

No início do trabalho, foi realizado uma amostragem de solo do local de implantação, sendo a mesma apresentada na tabela 2, e logo após foi feito uma aragem e gradagem.

Tabela 2. Análise de solo

pH	P meh	K	Ca	Mg	Al	CTC	V	M	M.O
H₂O	mg dm⁻³		-----cmolc dm⁻³-----				%		
5,5	2,1	301	2,03	1,18	0,01	7,2	55	0	3,84

Antes da semeadura, levantaram os canteiros com auxílio de enxadas, sendo os mesmos estabelecidos de 1,7 m de comprimento e 1,2 de largura e 15 cm de altura, sendo misturados 4,0 litros de esterco bovino curtido em cada tratamento. A cultivar semeada foi a Novella, que possui raízes globulares de cor vermelha. Foi montada a irrigação, afim de manter a umidade do solo próximo a 80%.

A aplicação de fósforo, foi realizada a lanço nos canteiros, utilizando metade da dose de MAP e a outra metade de Yoorin máster 1 e sendo incorporado no canteiro de plantio. Logo após a aplicação, foi realizado a semeadura do rabanete, sendo espaçado com 25 cm entre fileiras e 10 cm entre plantas, sendo colocados duas sementes. Também foi colocado saca de juta em cima do canteiro, afim de evitar, que água no momento da irrigação venha prejudicar a semente e também para manter mais a umidade no canteiro, pois nessa época a tendência é secar mais rápido, sendo retirada com 3 dias após a semeadura, pois os mesmos já estavam emergidos.

Com 12 DAS (dias após a semeadura), foi realizado o desbaste deixando apenas uma planta e uma capina com sacho próprio para canteiros. E também foi realizado uma adubação com sulfato de amônia, na dose de 20 kg ha⁻¹, mas como no MAP já tem 10% de nitrogênio, as doses para a correção foram feitas de acordo com a quantidade do mesmo presente em cada tratamento. Tendo a presença de formiga cortadeira, o controle foi feito com formicida no formato de iscas.

A operação de amontoa foi realizada com 20 DAS, afim de proteger o tubérculo das altas temperaturas. A colheita foi realizada com 30 DAS, sendo retirada todas as plantas do

canteiro e sendo acondicionadas em sacos plásticos e levadas ao laboratório para as posteriores análises.

Para as análises foram escolhidas ao acaso dez plantas dentro de cada parcela, não sendo separadas raízes comerciais de não comerciais, na qual foram avaliadas as seguintes características: o diâmetro médio de raiz foi feito com uma fita métrica medindo todas raízes e tendo o resultado em cm; o número de folhas foi obtido através da contagem das mesmas; a altura de plantas foi obtida com o auxílio da fita métrica, medindo do início da raiz até o final da folha; massa fresca aérea e de raiz foi obtido através da pesagem dos mesmo de todas as dez plantas e o resultado foi dado em gramas; e a massa seca da parte aérea e da raiz que foram pesadas utilizando a balança de precisão, quatro dias após ficarem na estufa a 65°C.

Os resultados foram avaliados por meio a análise de regressão. O programa estatístico utilizado foi o SISVAR (FERREIRA, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos estão presentes na tabela 3 e 4, sendo os mesmos obtidos através da análise de regressão pelo SISVAR, onde todas as variáveis, altura de plantas, diâmetro, número de folhas, massa fresca aérea e raiz, massa seca aérea e raiz, não tiveram diferenças significativas estatisticamente.

Tabela 3. Número de folhas, altura de plantas e diâmetro (cm) do rabanete submetidos a doses crescentes de fosforo

Doses de P ₂ O ₅ (kg ha ⁻¹)	Altura de plantas (cm)	Diâmetro (cm)	Nº de folhas
0	20,30	3,58	6,6
50	19,45	3,68	6,4
100	19,75	3,76	6,1
150	21,86	3,92	6,3
200	20,43	3,68	6,3
CV (%)	8,45	6,47	7,93
Teste F	ns	ns	ns

CV = Coeficiente de variação ns = não significativo.

Apesar do resultado não apresentar diferença estatística, podemos observar nas médias de altura de plantas e diâmetro que a dose 150 kg ha⁻¹ de P₂O₅, foi a que apresentou uma maior altura de plantas e diâmetro dos tubérculos em relação aos demais. Entretanto, Nunes, Bonfim-Silva e Moreira (2014), trabalhando com adubação fosfatada na cultura do rabanete, observou o efeito significativo em altura de plantas e diâmetro, sendo incrementado 61,7% na dose de 251,32 mg dm⁻³ e 80% na dose de 245 mg dm⁻³, respectivamente em relação a testemunha.

Galvão et al., (2005), avaliando o efeito do superfosfato simples em rabanete, concluiu que com a dose 1317,37 kg ha⁻¹ ou seja 200 kg de P₂O₅, há um ganho em rendimento na produção, o que corrobora a recomendação de Filgueira (2013) para a cultura que é 100 á 120 kg ha⁻¹ de P₂O₅.

Tabela 4. Massa fresca da raiz, massa fresca aérea, massa seca aérea e massa seca da raiz em gramas

Doses de P₂O₅ (kg ha⁻¹)	Massa fresca da raiz (g)	Massa fresca aérea (g)	Massa seca aérea (g)	Massa seca da raiz (g)
0	0,266	0,050	5,42	7,91
50	0,281	0,045	4,83	7,17
100	0,301	0,048	5,14	8,76
150	0,371	0,056	5,82	10,76
200	0,295	0,050	5,35	9,03
CV (%)	18,10	14,92	15,0	19,82
Teste F	ns	ns	ns	ns

CV = Coeficiente de variação ns = não significativo.

Cardoso e Hiraki (2001), observaram que a adubação de cobertura com nitrato de cálcio, aos 9 DAS, obteve-se 100% de aumento para a produção, com 10,64 t ha⁻¹ e 6,20 t ha⁻¹, de raízes totais e comerciais respectivamente, em relação a adubação com 20 DAS, que obtiveram 5,83 t ha⁻¹ e 2,71 t ha⁻¹. Então, fica evidente que qualquer adubação que for realizada na cultura do rabanete deve ser feita o mais rápido possível para não prejudicar o desenvolvimento da cultura.

Observando a tabela 4, na qual também não teve diferença estatística, podemos observar que na dose de 150 kg ha⁻¹, para todos os itens tivemos uma melhor resposta em relação a testemunha.

Elsenbach et al., (2016), observou que as dosagens de fosforo 0%, 50%, 100%, 150% e 200% da recomendação, também não tiveram efeito significativo para as variáveis analisada, comprimento de raiz, peso de bulbos e número de folhas.

Estes resultados nos mostram, que o produtor pode utilizar uma fonte mais barata de fósforo sem ocorrer perdas significativas.

CONCLUSÃO

A adubação fosfatada utilizando as fontes de fosfato monamônico e termofosfato, na cultura do rabanete, não tiveram influência nos componentes produtivos do rabanete.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, A. I. I.; HIRAKI, H. Avaliação de doses e épocas de aplicação de nitrato de cálcio em cobertura na cultura do rabanete. **Horticultura Brasileira**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 196-199, nov. 2001.

COUTINHO NETO, Andre Mendes et al. Produção de matéria seca e estado nutricional do rabanete em função da adubação nitrogenada e potássica. **Nucleus**, [s.l], v. 7, n. 2, p.105-114, out. 2010.

ELSENBACH, Henrique et al. **Doses de fósforo sobre componentes produtivos de rabanete**. Itaquí: Universidade Federal do Pampa, 2016.

FERREIRA, D. F. Sisvar: a computer statistical analysis system. **Ciência e Agrotecnologia (UFPA)**, v. 35, n.6, p. 1039-1042, 2011.

FILGUEIRA, F. A. R. Brassicaceas: Couves e plantas relacionadas: Rabanete. In: FILGUEIRA, F. A. R. **Novo manual de olericultura: Agrotecnologia moderna na produção e comercialização de hortaliças**. 3. ed. Lavras: UFV, 2013. Cap. 19. p. 294-295.

GALVÃO, Eric Lopes et al. **Efeitos da aplicação de superfosfato simples no desenvolvimento do rabanete, no município de Três Corações - MG**. Três Corações: Unicor, 2005.

GRANT, C. A. et al. **A importância do fósforo no desenvolvimento inicial da planta**. 95. ed. Piracicaba: Potafós, 2001. 5 p. Disponível em: <[http://www.ipni.net/publication/ia-brasil.nsf/0/B70BBB24C44D200283257AA30063CAA6/\\$FILE/Jornal 95.pdf](http://www.ipni.net/publication/ia-brasil.nsf/0/B70BBB24C44D200283257AA30063CAA6/$FILE/Jornal%2095.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2017.

IPNI. **Nutri-Fatos**: Informações agronômicas sobre nutrientes para as plantas. 2017. Edição em português. Disponível em: <<http://www.ipni.net/nutrifacts-brasil>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

NUNES, J. A. S.; BONFIM-SILVA, E. M.; MOREIRA, J. C. F. Produção de rabanete submetido à adubação fosfatada. **Cerrado Agrociências**, Patos de Minas, v. 1, n. 5, p.33-44, nov. 2014.

SENAR (Brasil). Hortaliças. In: CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUARIA DO BRASIL (Brasil). **Balanço 2016 Perspectivas 2017**. [s.l]: Senar, 2017. Cap. 11. p. 101-106.

REPELÊNCIA DO ÓLEO ESSENCIAL DE *Chenopodium ambrosioides* L. SOBRE ADULTOS DE *Zabrotes subfasciatus* EM SEMENTES DE FEIJOEIRO

MURILO LUIZ DOS SANTOS¹
JESSICA CARDOSO FERREIRA²
GABRIEL DA COSTA INACIO³
WAGNER ANTONIO BERNARDES⁴

RESUMO

Introdução: No contexto atual o uso de produtos naturais tem assumido maior importância na área agrícola, como alternativa na busca de tecnologias menos agressivas ao homem e ao meio ambiente. A espécie *Z. subfasciatus* é considerada uma das principais pragas do feijão armazenado. **Objetivo:** Avaliar a repelência do óleo essencial de *C. ambrosioides* L. sobre adultos de *Z. subfasciatus*. **Material e Métodos:** O óleo essencial das folhas frescas de *C. ambrosioides* L. foi extraído pelo método de hidrodestilação. Para avaliação da repelência, o óleo essencial foi testado nas doses de 0,1 µL, 0,2 µL, 0,4 µL e 0,8 µL utilizando-se arena formada por cinco recipientes. No interior dos quatro recipientes laterais foram acondicionadas 10g de feijão. Em dois recipientes laterais foi aplicado o óleo essencial e os recipientes simetricamente opostos foram usados como testemunhas negativas. No recipiente central foram liberados 10 casais recém-emergidos de *Z. subfasciatus* (24 h de idade) e, após 24 h, foi contado o número de insetos por recipiente, foram efetuadas 8 repetições em delineamento inteiramente casualizado. A análise dos dados foi realizada através do teste “t” Student, Índice de Repelência (IR), com base no IR e desvio padrão obtidos, determinou-se o Intervalo de Classificação (IClass.) para as médias dos tratamentos. **Resultados:** As doses de 0,1µL, 0,2µL, 0,4µL e 0,8 µL apresentaram respectivamente índices de repelência de (M±EP): 0,55±0,09; 0,57±0,08; 0,50±0,06; 0,57±0,08, sendo o óleo essencial classificado como repelente aos *Z. subfasciatus* em todas as doses avaliadas. **Conclusão:** O óleo essencial da espécie *C. ambrosioides* L. apresenta atividade repelente nas doses avaliadas.

Palavras-chave: repelência; óleo essencial; *Chenopodium ambrosioides*

¹ Graduando em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio (UNICERP), mr_silva02@hotmail.com.

² Agrônoma, pelo Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio (UNICERP), Mestranda em Ciências pela Universidade de Franca (UNIFRAN).

³ Biólogo, pelo Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio (UNICERP), Mestre em Ciências e Doutorando em Ciências pela Universidade de Franca (UNIFRAN).

⁴ Graduado em Ciências e Biologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patrocínio (FAFI); Especialista em Biologia (FAFI); Especialista em Biologia Geral (UFLA); Mestre e Doutor em Ciências pela Universidade de Franca (UNIFRAN); Pós-doutor em Proteção de Plantas (UNESP)

REPELLENCE OF ESSENTIAL OIL OF *Chenopodium ambrosioides* L. ON ADULTS OF *Zabrotes subfasciatus* IN BEAN SEEDS

ABSTRACT

Introduction: In the current context the use of natural products has assumed greater importance in the agricultural area, as an alternative in the search for technologies less aggressive to man and the environment. The species *Z. subfasciatus* is considered one of the main pests of stored beans. **Objective:** To evaluate the repellency of the essential oil of *C. ambrosioides* L. on adults of *Z. subfasciatus*. **Material and Methods:** The essential oil of fresh leaves of *C. ambrosioides* L. was extracted by the hydrodistillation method. To evaluate the repellency, the essential oil was tested in the doses of 0.1 μ L, 0.2 μ L, 0.4 μ L and 0.8 using sand formed by five containers. Inside the four lateral containers were 10g of beans. In two side containers the essential oil was applied and the symmetrically opposed containers were used as negative controls. Ten newly emerged couples of *Z. subfasciatus* (24 h old) were released into the central container and after 24 h the number of insects per container was counted, 8 replicates were made in a completely randomized design. Data analysis was performed using Student's t-test, Repellency Index (IR), based on IR and standard deviation obtained. The Classification Interval (IClass.) Was determined for the means of the treatments. **Results:** The doses of 0.1 μ L, 0.2 μ L, 0.4 μ L and 0.8 μ L presented respectively (M \pm SD) repellency indexes: 0.55 ± 0.09 ; 0.57 ± 0.08 ; 0.50 ± 0.06 ; 0.57 ± 0.08 ; 0.48 ± 0.08 , the essential oil being classified as repellent to *Z. subfasciatus* at all doses evaluated. **Conclusion:** The essential oil of the species *C. ambrosioides* L. presents repellent activity in the doses evaluated.

Keywords: repelence; essential oil; *Chenopodium ambrosioides*

INTRODUÇÃO

No contexto atual de busca de tecnologias de produção menos agressivas ao homem e ao meio ambiente, o uso de produtos naturais tem assumido maior importância na área agrícola. Os problemas relacionados a estocagem, como: déficit, condições de armazenamento, capacitação profissional, presença de fungos, bactérias e principalmente insetos-praga, comprometem a lucratividade da produção (LIMA et al. 2012).

A cultura do feijoeiro é susceptível ao ataque de inúmeras pragas, e dentre elas destacam-se a espécie *Zabrotes subfasciatus*, popularmente conhecida como caruncho, sendo considerada uma das principais pragas do feijão durante o armazenamento. Os danos causados por estes insetos são consideráveis, qualitativamente e quantitativamente, refletindo-se em redução no peso, na qualidade do produto e no poder germinativo das sementes (SILVEIRA,

2002). Esta praga causa deterioração da massa do grão, o que promove a contaminação fúngica e conseqüentemente a presença de micotoxinas dificultando a comercialização do produto (GALLO et al., 1988).

Os métodos mais comuns utilizados no controle de insetos-praga em grão armazenados são o expurgo e o tratamento com inseticidas organossintéticos. Muitos desses inseticidas nem sempre são eficientes para o controle, e seu uso de forma inadequada pode ainda selecionar formas resistentes dos insetos. Para o controle da resistência é uma prática comum a mistura de inseticidas para combater a infestação, esse procedimento aumenta o acúmulo de resíduos dos ingredientes ativos favorecendo a contaminação ambiental e conseqüentemente a contaminação de animais e seres humanos (LIMA, 2012; SÁ, 2015).

Os derivados botânicos, como alternativa de controle ao ataque dos insetos-praga, podem causar diversos efeitos sobre os insetos e dentre eles, destaca-se a atividade repelente, extensivamente descrita na literatura científica. Neste contexto, o uso de derivados botânicos apresenta diversas vantagens, destacando o baixo custo e a facilidade de manuseio.

A espécie *C. ambrosioides* L. é popularmente conhecida como erva-de-santa-maria, mastruz, mentrasto, pertencente à família Amaranthaceae (figura 1). No Brasil encontra-se distribuída em praticamente todo território nacional (LORENZI,1982; LIMA et al. 2011). A atividade repelente de *C. ambrosioides* L. foi verificada no trabalho de Novo et al. (1997) que concluiu que a planta possui princípios de repelência indicando ser uma possível alternativa no controle de pragas em grãos armazenados.



Figura 1. Ramos, folhas e flores de *C. ambrosioides* L.

OBJETIVO

Avaliar a possível atividade repelente do óleo essencial da espécie vegetal *C. ambrosioides* L. em diferentes concentrações, sob condições de laboratório.

MATERIAL E MÉTODOS

Material botânico

As folhas da espécie vegetal *Chenopodium ambrosioides* L foram coletadas no mês de junho de 2017, no município de Patrocínio, localizado na porção oeste do Estado de Minas Gerais, na zona fisiográfica do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. A confirmação da identificação foi realizada com a colaboração da professora Rosângela de Oliveira Araújo do Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio (UNICERP) e a exsicata foi depositada no Herbarium Uberlandense (HUFU) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o número 61.679.

Obtenção dos óleos essenciais

As folhas frescas da espécie vegetal foram submetidas à extração do óleo essencial através da técnica de hidrodestilação, pelo método de arraste a vapor (aparelho de Clevenger). Foram utilizadas 100 g de folhas frescas juntamente com 500 mL de água destilada. A mistura foi submetida a uma temperatura de extração de aproximadamente 100°C, durante um período de 90 minutos. A amostra do óleo foi seco com sulfato de sódio anidro e armazenada em frasco de vidro âmbar a temperatura de -4°C até a realização dos ensaios (SIMÕES et al., 2007).

Criação de *Zabrotes subfasciatus*

Para a realização dos ensaios foi mantida uma criação estoque de *Z. subfasciatus* em câmara climática tipo B.O.D. ($T = 27 \pm 2^\circ\text{C}$; $\text{UR} = 70\% \pm 10\%$ e fotofase = 12h). Foram utilizados frascos de vidro transparente (1 L), fechados na parte superior com tampa rosqueável,

com abertura circular, protegida por uma tela (30 mesh) para permitir aeração interna. Em cada frasco foram colocados 300g de grãos de feijão (*Phaseolus vulgaris* L.), variedade Carioca, sendo infestados com indivíduos adultos de *Z. subfasciatus* (VENDRAMIM et al., 2000).

Avaliação da repelência sobre os adultos

Na avaliação da repelência, o óleo essencial foi testado isoladamente, utilizando-se uma arena formada por cinco recipientes de plástico, sendo a caixa central interligada simetricamente às demais por tubos plásticos, em diagonal (figura 2). No interior dos quatro recipientes laterais foram acondicionadas 10g de feijão. Em dois recipientes laterais foi aplicado o óleo essencial com auxílio de um micropipetador automático, sobre discos de papel de filtro acoplados na parte interna da tampa, nas doses de 0,1 µL, 0,2 µL, 0,4 µL e 0,8 µL, os recipientes simetricamente opostos foram usados como testemunha. No recipiente central foram liberados 10 casais recém-emergidos de *Z. subfasciatus* (24 h de idade) e, após 24 h, foi contado o número de insetos por recipiente. Foram efetuadas dez repetições por tratamento, em delineamento inteiramente casualizado (VENDRAMIM et al., 2000; TAVARES, 2006; BALDIN et al., 2008).

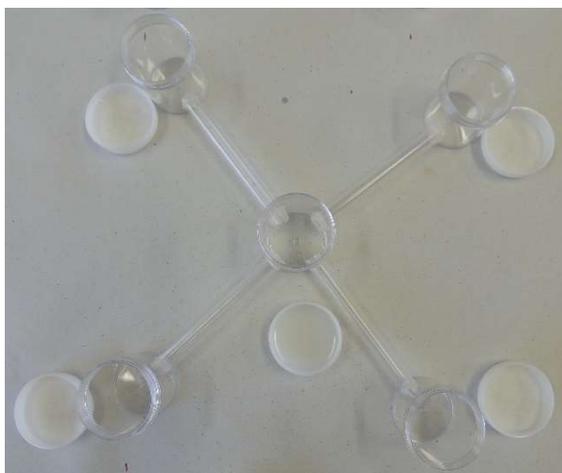


Figura 2. Arena utilizada nos bioensaios para avaliação da repelência/atratividade dos óleos essenciais das espécies vegetais em relação a *Z. subfasciatus*.

Nos bioensaios para avaliação da repelência, as análises foram realizadas através do teste “t” Student, Índice de Repelência (IR) (adptado de LIN *et al.*, 1990), calculado pela fórmula $IR = 2G / (G + P)$, G = % de insetos na planta teste e P = % de insetos na testemunha, a 5% de

probabilidade de erro. Com base no IR e desvio padrão obtidos determinou-se o Intervalo de Classificação (IClass.) para as médias dos tratamentos, pela fórmula: $I.Class = \bar{x} \pm t_{(n-1; \alpha=0,05)} \times DP/\sqrt{n}$; onde t = valor de “t” tabelado; DP = desvio padrão; n = número de repetições. O óleo essencial foi considerado neutro quando o valor do IR ficou compreendido dentro do IClass. avaliado; repelente quando o valor do IR foi inferior ao menor valor obtido para o IClass.; e atraente quando o IR foi superior ao maior IClass.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O efeito repelente é uma propriedade relevante a ser considerada na definição de um óleo essencial para o controle de pragas de grãos armazenados. A repelência interfere negativamente na infestação, resultando na redução ou supressão da postura e, conseqüentemente, do número de insetos emergidos.

Os resultados deste estudo são promissores e demonstram a relevância do uso de óleo essencial de *C. ambrosioides* L. no controle de pragas em grãos armazenado principalmente sobre *Z. subfasciatus*. As doses de 0,1µL, 0,2µL, 0,4µL e 0,8µL apresentaram respectivamente índices de repelência de (M±EP): 0,55±0,09; 0,57±0,08; 0,50±0,06; 0,57±0,08, sendo o óleo essencial classificado como repelente aos *Z. subfasciatus* em todas as doses avaliadas (tabela 1).

Tabela 1. Atratividade de adultos de *Z. subfasciatus* pelo óleo essencial da espécie vegetal *C. ambrosioides* L.

Tratamento	Dose (µL)	I.A. (%) ¹		I.R. ⁴ (M±EP)	I.Class. ⁵	C.I. ⁶
		Tr. ²	Te. ³			
<i>C. ambrosioides</i>	0,1	37	73	0,55±0,09	0,81; 1,19	R
	0,2	38	72	0,57±0,08	0,83; 1,17	R
	0,4	35	75	0,50±0,06	0,88; 1,12	R
	0,8	38	72	0,57±0,08	0,83; 1,17	R

¹ Porcentagem de insetos atraídos; ² Tratamentos; ³ Testemunha; ⁴ Índice de Repelência (Média±Erro Padrão da Média); ⁵ Índice de Classificação; ⁶ Classificação: R = repelente, N = neutro, A = atraente.

A atividade inseticida e de repelência da espécie *C. ambrosioides* L. em relação a pragas de grãos armazenados foi relatada nos trabalhos de Baldin et al. (2008); Baldin et al.

(2009), Bernardes et al. (2018), corroborando com este estudo. A espécie *C. ambrosioides* L. é considerada promissoras para o controle de pragas, destaca-se por apresentar atividade repelente em diversas famílias de insetos como Anobiidae, Bostrichidae, Bruchidae e Curculionidae (MAZZONETTO, 2002). Neste estudo a atividade repelente sobre *Z. subfasciatus* ocorreu em doses baixas demonstrando a viabilidade e eficiência do óleo essencial para controlar pragas em grãos armazenados.

Mazzonetto (2002) analisou o efeito repelente e inseticida de 18 espécies vegetais sobre *Z. subfasciatus* observando a atividade repelente no pó da espécie *C. ambrosioides* L., resultado semelhante ao encontrado nesse estudo usando o óleo essencial. Tapondjou et al. (2002), trabalhando com folhas dessa mesma espécie, identificaram como principais constituintes do óleo essencial as substâncias α -terpineno (37,6%), *p*-Cimeno (50%), *cis*- β -farneseno (1,4%), ascaridol (3,5%) e carvacrol (3,3%). Os estudos sugerem que os compostos majoritários são responsáveis pela bioatividade do óleo essencial.

Scopel et al. (2018) avaliou a mortalidade de *Sitophilus zeamais* usando extratos vegetais que provocou a mortalidade de 49% dos insetos. Como neste estudo o trabalho de Scopel et al. (2018) demonstra a ação promissora de inseticidas naturais no controle de pragas de grãos armazenados. ¹Santos et al. (2018) também demonstraram a efetividade ovicida e repelente do pó de citronela sobre o caruncho *Callosobruchus maculatus*. ²Santos et al. (2018) também demonstraram a atividade inseticida sobre *Zabrotes subfasciatus* de algumas espécies de pimenta, corroborando com os resultados deste estudo.

CONCLUSÃO

O óleo essencial da espécie *C. ambrosioides* L. apresenta atividade repelente nas doses avaliadas. Os resultados deste estudo são promissores, pois a atividade ocorreu de forma eficiente em baixas doses, o que viabiliza o uso do óleo essencial de *C. ambrosioides* L. como alternativa para o manejo de *Z. subfasciatus* no armazenamento do feijão.

REFERÊNCIAS

BALDIN, E. L. L.; PEREIRA, J. M.; DAL POGETTO, M. H. F. A.; CHRISTOVAM, R. S.; CAETANO, A. C. Efeitos de pós vegetais sobre *Zabrotes subfasciatus* Bohemann

(Coleoptera: Bruchidae) em grãos de feijão armazenado. **Boletim de Sanidad Vegetal de Plagas**, v. 34, p. 177-185, 2008.

BALDIN, E.L. L.; PRADO, J.P.M.; CHRISTOVAM, R.S.; DAL POGETTO, M.H.F.A. Uso de Pós de Origem Vegetal no Controle de *Acanthoscelides obtectus* Say (Coleoptera: Bruchidae) em Grãos de Feijoeiro. **BioAssay**, v.4, n.2, p.1-8, 2009.

BERNARDES, W.A.; SILVA, E.O.; CROTTI, A.E.M.; BALDIN, E.L.L. Bioactivity of selected plant-derived essential oils against *Zabrotes subfasciatus* (Coleoptera: Bruchidae). **Journal of Stored Products Research**, v.77, p.16-19, 2018.

GALLO, D.; NAKANO, O.; NETO, S.S.; CARVALHO, R.P.L.; BATISTA, G.C.; BERTI, E.F.; PARRA, J.R.P.; ZUCCHI, R.A.; ALVES, S.B.; VENDRAMIN, J.D. **Manual de Entomologia Agrícola**. 2º ed. São Paulo: Ed. Agronômica Ceres, 1988. 649p.

LIMA JÚNIOR, A.F.; OLIVEIRA, I.P.; ROSA, S.R.A.; SILVA, A.J.; MORAIS, M.M. Controle de Pragas de Grãos Armazenados: uso e aplicação de fosfetos. **Revista Faculdade Montes Belos**, v.5, n.4, p.180-194, 2012.

LIMA, A. L.; MAGALHÃES, S.A.; SANTOS, M. R. A. Levantamento Etnobotânico de Plantas Medicinais Utilizadas na Cidade de Vilhena, Rondônia. **Revista Pesquisa & Criação**, v.10, n.2, p. 165-179, 2011.

LIN, H. et al. Induced resistance in soybean to the Mexican bean beetle (Coleoptera: Coccinellidae): comparisons of inducing factors. **Environmental Entomology**, v.19, n.6, p.1852-1857, 1990.

LORENZI, H. **Plantas Daninhas do Brasil** – terrestres, aquáticas, parasitas, tóxicas e medicinais. São Paulo: Ed. Nova Odessa, 1982. p. 38

MAZZONETTO, F. **Efeito de genótipos de feijoeiro e de pós de origem vegetal sobre *Zabrotes subfasciatus* (Boh.) e *Acanthoscelides obtectus* (Say) (Col.: Bruchidae)**. 2002. 134p. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2002.

NOVO, R. J.; VIGLIANCO, A.; NASSETA, M. Actividad Repelente de Diferentes Extractos Vegetales sobre *Tribolium castaneum* (Herbst). **Agriscientia**. v.14, p.31-36, 1997.

SÁ, R.D.; SOARES, L.A.L.; RANDAU, K. P.; Óleo essencial de *Chenopodium ambrosioides* L.: estado da arte. **Revista de Ciências Farmacêuticas Básica e Aplicada**. v.36, n.2, p.267-276, 2015.

¹SANTOS, V.S.V.; CUNHA, J.R.; SILVA, P.H.S. Atividade ovicida e repelente de pó de citronela sobre caruncho do feijão caupi. **Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**. v.13, n.2, p. 146-149, 2018.

²SANTOS, V.S.V.; RAMALHO, P.R.; PÁDUA, L.E.M. Atividade Inseticida de Pós Vegetais sobre *Zabrotes subfasciatus* (Boheman) (Coleoptera, Chrysomelidae, Bruchidae) Em Grão de feijão Fava. **Holos**, v.7, p.53-58, 2018.

SCOPEL, W.; SCOPEL, E.; BOTTEON, V.; ROZA-GOMES, M.F. Bioatividade de macerados de *Anthemis sp.*, *Coriandrum sativum* e *Piper nigrum* contra *Sitophilus zeamais* (Coleoptera: Curculionidae). **Evidência - Ciência e Biotecnologia**. v.18, n.1, p. 95-109, 2018.

SILVEIRA, S. N. **Entomologia Agrícola**. Piracicaba/SP: Ed. FEALQ, 2002. 920p.

SIMÕES, C.M.O.; SCHENKEL, E.P.; GOSMANN, G.; MELLO, J.C.P.; MENTZ, L.A.; PETROVICK, P.R.. 6ª ed. **Farmacognosia: da Planta ao Medicamento**. Florianópolis, SC: Editora Universidade/UFRGS, 2007.1102p.

TAPONDJOU, L.A.; ADLER, C.; BOUDA, H.; FONTEM, D.A. Efficacy of powder and essential oil from *Chenopodium ambrosioides* leaves as post-harvest grain protectants against six-stored products beetles. **Journal of Stored Products Research**, v.38, n.4, p.395-402, 2002.

VENDRAMIM, J.D.; CASTIGLIONI, E. Aleloquímicos, Resistência e Plantas Inseticidas. In: GUEDES, J.C.; DRESTER DA COSTA, I.; CASTIGLIONI, E. **Bases e Técnicas do Manejo de Insetos**. Santa Maria, RS: UFSM/CCR/DFS, 2000. p.113-128

TAVARES, M.A.G.C. **Busca de compostos em *Chenopodium spp.* (Chenopodiaceae) com bioatividade em relação a pragas de grãos armazenados**. 2006. 111p. Tese (Doutorado em Agronomia) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, 2006.

SUCESSO NA APRENDIZAGEM: ESCOLA E FAMÍLIA NA MESMA TRILHA

LAYLA COSTA BRANDÃO¹⁸
MARIA EMÍLIA CHERULLI ALVES BARBOSA¹⁹

RESUMO

Introdução: A participação da família na vida escolar dos filhos é considerada determinante para o sucesso da aprendizagem. Porém, a maioria dos pais é ausente em virtude de trabalharem fora de casa; assim eles acabam transferindo para a escola a responsabilidade de educar seus filhos, sobrecarregando-a. Esta, precisa buscar maneiras para conscientizar as famílias de seu papel no processo de educação dos filhos, estabelecendo uma relação de parceria e respeito mútuo. Juntas, família e escola poderão superar as dificuldades e resolver os conflitos, contribuindo para que haja uma boa educação e uma verdadeira aprendizagem. **Objetivo:** Refletir sobre o envolvimento da família com a escola e seu impacto sobre a aprendizagem do aluno. **Materiais e Métodos:** Foi realizada uma pesquisa exploratória e qualitativa, através de um levantamento bibliográfico, complementada por uma pesquisa de campo utilizando-se para o levantamento de dados, a observação direta, através de entrevistas e questionários feita com pais, alunos e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Resultados:** A maioria dos alunos moram com pai e mãe, o que influencia positivamente em uma relação de parceria com a escola, e na aprendizagem eficaz dos filhos. **Conclusão:** Cabe à instituição, ter a iniciativa de construir uma relação dialógica, criando estratégias que aproximem a família da escola, aumentando a participação dos pais no espaço escolar. Os pais devem entender que a escola não é a única instituição responsável pela formação de seus filhos, cabe à eles dar a educação.

Palavras-chave: Escola, Família, Filhos.

¹⁸ Graduanda de Pedagogia pelo UNICERP (2018); laylabrandao11@yahoo.com

¹⁹ Mestre em Educação pela UNITRI (2003); Docente no Centro Universitário do Cerrado Patrocínio-UNICERP. milacherulli@unicerp.edu.br

LEARNING SUCCESS: SCHOOL AND FAMILY ON THE SAME TRACK

ABSTRACT

Introduction: The parent's participation is considered determinant when it comes to their children's school life success; however, they usually are absent and try to transfer the responsibility of educating their children to school because they are too busy working. The school must find ways to aware parents about their duty in their children's education, creating a relationship of mutual respect and partnership. Together, families and schools might overcome the difficulties relating to the kid's education, contributing to a truth learning system. **Objective:** Considering the collaboration between families and schools, measuring its impact on children's learning process. **Materials and Methodology:** An exploratory and qualitative research was carried out throughout a bibliographical analysis, which was complemented by field research using for the data collection direct observation, interviews and questions with parents, students and teachers, within early years of elementary school. **Outcome:** Most students live with their parents, which positively influences the partnership with the school and an active learning process for the children. **Conclusion:** The school should have the initiative to build a closer relationship with parents, creating strategies that bring families to participate in the school activities. Parents must understand that the school is not the only responsible for their children's education and their participation is fundamental to this process.

Keywords: School, Family, Children.

INTRODUÇÃO

A participação da família na vida escolar dos filhos é considerada uma ação indispensável e determinante, podendo contribuir para a formação de um estudante capaz de compreender a relevância de sua preparação para a vida e o convívio social.

Segundo Gokhale (1980), a família não é apenas o berço da cultura; é a base para um futuro melhor, é também o centro da vida social, ela tem uma grande influência no desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Em função do contexto socioeconômico atual, o homem e a mulher trabalham fora, o que dificulta a presença dos pais na vida escolar dos filhos. Com o tempo escasso, os pais acabam delegando a responsabilidade de educar para a escola, que por sua vez se encontra desorientada diante de crianças que chegam sem terem recebido noções de limites da família.

Eles perderam literalmente a autoridade sobre os filhos, e isso tem se tornado em um círculo vicioso; a escola cobra da família e vice-versa; ambas não conseguem entrar em um consenso, prejudicando a interação e a inserção do indivíduo na sociedade. (TORETE, 2005)

Segundo Lopes (2002, p.75): “Os pais são responsáveis legais e morais pela educação dos filhos. Como a educação escolar não os exige dessa responsabilidade, a participação dos pais é flagrantemente necessária para que continuem a exercer seu papel de principais educadores dos filhos”.

Estes precisam reconhecer que uma parcela muito expressiva da formação de seus filhos é de sua responsabilidade e não pode ser transferida. Isso não quer dizer que a escola não possa ensinar valores morais e sociais, mas, além desses ensinamentos tem a função de ensinar conteúdos específicos da área do saber, conteúdos estes selecionados como sendo fundamentais para instrução das novas gerações.

Confirma Szymanski (2007), “escola é escola, família é família”, o que ambas têm em comum é o fato de prepararem os jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social; ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão. A família tem que dar acolhimento a seus filhos propiciando um ambiente estável, provedor e amoroso bem como as bases dos valores socialmente constituídos.

A educação não é uma tarefa que a escola possa realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições. A família é a instituição que se encontra mais próxima da escola; como Família e Escola buscam atingir os mesmos objetivos, é importante que os ideais sejam compartilhados visando superar as dificuldades, sabendo que os conflitos certamente estarão presentes. (MARCHESI, 2004)

Segundo Piaget (2007, p. 50) “uma ligação estreita e continuada entre professores e pais contribui para um crescimento de ambos, resultando em uma aproximação maior com o aluno. Ao aproximar a escola dos pais, estes se interessam mais e chegam até a dividir as responsabilidades [...]”

Para que haja essa integração, a escola deve abrir suas portas e buscar alternativas para um maior envolvimento; os pais também precisam perceber o quanto é importante esta participação para a promoção de um aprendizado mais eficaz.

A escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar. Grande parte do trabalho do professor é facilitada quando o estudante já vem para a escola predisposto para o estudo e quando, em casa, ele dispõe da companhia de quem, convencido da importância da

escolaridade, o estimule a esforçar-se ao máximo para aprender (PARO, 2000, p. 3).

Percebe-se assim, uma maior facilidade de aprendizado nos alunos que tem o apoio e suporte da família e, por conseguinte as dificuldades nos alunos que tem pouco ou nenhuma estrutura de suporte familiar.

Para Tiba (1998), a escola tem o dever de alertar os pais sobre a importância de sua participação, quando estes se interessam em acompanhar os estudos dos filhos, dão força para que eles estudem.

O que interessa é a presença deles, e quando os pais participam, os filhos se sentem valorizados. Os pais precisam entender que eles devem dar o exemplo, sua falta, em muitos casos, está atribuída na importância que dá ao estudo do filho. Muitas vezes os pais reclamam que seus filhos não assumem os compromissos e nem percebem que eles fazem o mesmo e que seus filhos só estão repetindo o que presenciam (DANELUZ, 2009, p.6).

Pode-se observar que a participação ativa da família contribui para que a escola ofereça melhores condições de aprendizagem.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada na cidade de Patrocínio, em uma Escola Municipal localizada na zona urbana. A escola atende alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Foi feita uma pesquisa exploratória e qualitativa, através de um levantamento bibliográfico; complementada por uma pesquisa de campo, caracterizada por um levantamento de dados, e pela técnica de observação direta, através de entrevistas e questionários. Na coleta de dados, utilizou-se de entrevistas com os alunos e questionários com professores e pais.

Teve como sujeitos, alunos do 3º, 4º e 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, os professores que trabalham com estas turmas, bem como os pais destes alunos. Os alunos foram incluídos observando-se a idade e maturidade para responder à entrevista. Foram apontados resultados de 64 indivíduos, sendo, 2 professoras, 35 alunos e 27 pais que responderam os questionários e participaram da entrevista. O desenvolvimento do estudo atendeu as normas nacionais e internacionais de ética em pesquisa envolvendo seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos tempos passados, a composição da família seguia o modelo patriarcal, o pai era a figura de autoridade em casa, a mãe era responsável pelo lar e pelos ensinamentos básicos de socialização dos filhos.

De acordo com Souza (2009), esta composição atual tem sido desestruturada, os valores e principalmente as necessidades de sobrevivência da família tem tomado outros rumos. Constata-se nesse novo século a presença da mulher no mercado de trabalho, desta forma, a mãe tem ficado mais ausente em suas responsabilidades familiares, delegando assim esta tarefa à escola.

As famílias atuais apresentam novos hábitos, costumes e diferentes composições; existem aquelas em que a mãe é a figura de autoridade, em outras os pais são separados; há aquelas que pelo segundo casamento formaram uma nova família; em alguns casos a criação fica sob a responsabilidade dos avós. E por último e, mais nova constituição da família; aquelas formadas por casais do mesmo gênero sexual.

Com o objetivo de verificar a configuração das famílias da escola pesquisada, os alunos responderam com quem eles moravam atualmente.

Apresenta-se a seguir o gráfico que caracteriza essa realidade,

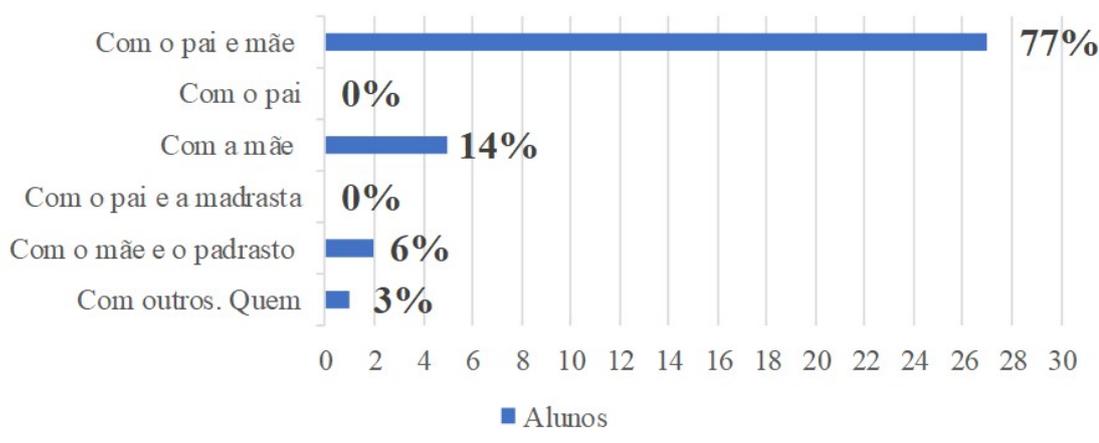


Figura 1- Com quem você mora

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Observa-se que 77% moram com o pai e mãe, 14% só com a mãe, 6% com a mãe e o padrasto, e 3% com outros. Vemos nesse contexto que grande parte mora com pai e mãe.

De acordo com Rocca (2008),

Até o começo da década de 1980, as famílias constituíam-se mais nuclearmente (pais, mães, filhos) e mais próximos dos avós. Nos últimos 30 anos, vimos uma grande mudança 50% dos casamentos terminam em divórcio, criando as famílias separadas e posteriormente reconstituídas com outros cônjuges e filhos. As amplitudes desses novos formatos geram dificuldades e conflitos, pois temos crenças mais nucleares. Por outro lado, vivemos uma época impregnada do mercantilismo. O “ter” entre a permeia as famílias regendo muitas vezes as regras do convívio. Além disso, muitos pais passam horas no exercício de suas atividades profissionais e tentam compensar sua falta materialmente e com permissividade (ROCCA, 2008, p.7).

Os valores familiares têm sido alterados e em alguns casos, pode-se dizer perdidos. Na relação entre família e escola se observa inúmeras falhas que precisam ser reparadas para que a qualidade no processo ensino-aprendizagem seja satisfatória.

Neste contexto, observa-se que as crianças estão entrando cada dia mais cedo na escola.

É o reconhecimento que as crianças estão indo cada vez mais cedo para escola e da força que essa instituição assume na educação das novas gerações. Precisamos refletir sobre como a escola deve desempenhar essa função formativa. O principal é que a criança seja beneficiada, para isso entre a escola e a família deve haver uma soma, e não o atropelamento de uma pela outra (TIBA, 1998, p.156).

Encontra-se aí o alfa do problema; a escola está cada vez mais sobrecarregada tendo que assumir as responsabilidades inerentes à família.

Hoje em dia, nota-se a inversão de valores no âmbito familiar; antigamente os pais eram rigorosos, controlavam e vigiavam os filhos, e estes os respeitavam reconhecendo-os como autoridade. Hoje muitos pais se tornam omissos no “educar”, dão muita liberdade aos filhos, atendem suas vontades sem quem estes tenham a devida maturidade, conseqüentemente perdem o domínio sobre os próprios filhos.

Muitas famílias estão deixando de exercer seu papel, passando para a escola o que seria de sua competência: valores, conselhos, em alguns casos até higiene pessoal e alimentação. Assim, a instituição educacional passa a ocupar o tempo com preocupações que não lhes dizem respeito, ficando comprometidas a instrução e o direcionamento pedagógico dos alunos.

Para Tiba (2002 p.181) é necessário entender que, “a escola oferece condições de educação muito diferentes das existentes na família”, ou seja, a instituição educacional tem o

compromisso de ensinar enquanto os pais têm o dever de educá-los com princípios básicos para a vida.

No desenvolvimento desta pesquisa, as professoras mostraram suas visões sobre a falta de participação dos pais na rotina escolar dos filhos. Assim temos as seguintes impressões,

Infelizmente alguns pais deixam a desejar, deixando não só a função da escola que é própria dela, como a sua de educar, a carga da escola. Muitos não assumem verdadeiramente o seu compromisso para com o filho (L. A. F., 2018).

Há pais que dizem não ter tempo para a vida escolar do filho, atribuindo à escola total responsabilidade pela educação formal e informal de seus filhos. Os motivos são vários, sendo o principal deles a falta de tempo por que ambos trabalham. Essa questão social faz com que os pais coloquem os filhos cada vez mais cedo na escola e deleguem seu papel de primeiro educador à escola (J. A. F., 2018).

Percebe-se um descontentamento das professoras sobre o apoio dos pais que, justificam sua ausência devido a necessidade de trabalhar transferindo assim toda a responsabilidade para a escola.

Esse excesso de trabalho que se justifica no desejo dos pais de darem o melhor para os filhos, e terem uma condição financeiramente estável têm gerado consequências como: crianças dramáticas, sem paciência, que não sabem ouvir NÃO, não sabem lidar com frustrações, perdem o interesse pela escola, não respeitam os professores e até dormem em sala de aula cansadas pela rotina de atividades fora dela, pois, além da escola os pais dão outros afazeres para mantê-las sempre ocupadas. Os reflexos dessa não participação dos pais na vida escolar dos filhos, afeta a aprendizagem.

As professoras entrevistadas relataram algumas observações no comportamento destes alunos que não tem o apoio dos pais,

Falta de responsabilidade e comprometimento, falta de limite, falta de interesse nos estudos e com os deveres (L. A. F., 2018).

É comum em sala de aula deixarmos de exercer a nossa função enquanto professores para atuar como pais (J. A. F., 2018).

Pode-se destacar através das falas das professoras, a necessidade da participação e do envolvimento maior dos pais na vida escolar dos filhos, pois quando isto não acontece reflete positivamente na escola.

Embora existam pais que se preocupam com os filhos, muitos deles se encontram perdidos e não sabem como agir corretamente para educá-los.

Encontramos na rotina dos filhos, alguns substitutos dos pais, ou seja, substitutos da presença materna e paterna. A criança desamparada pelo pai e pela mãe procura parentes, empregados, vizinhos e amigos para interagir. Algumas vezes consegue compartilhar sua vida em outra esfera social, mas muitas vezes, vítima da negligência dos pais, cresce sem amparo e sem atenção. O uso de drogas ou álcool, o comportamento violento ou a prostituição são formas encontradas pelos adolescentes negligenciados para reagir ao sofrimento causado por essa rejeição (GOMIDE, 2005).

As crianças sentem necessidade de atenção, de serem protegidas; não recebendo isso da família o que tem se tornado comum; buscam apoio de pessoas que exercem uma má influência, na maioria das vezes prejudicando a si mesmas.

Nesse contexto, o dado mais preocupante é a incapacidade que parte dessa geração demonstra no enfrentamento de questões relacionadas às novas gerações. Querendo ser muito amigos dos filhos, pais e mães promovem um clima de camaradagem excessiva, que beira a complacência e pode ser perigosa, na medida em que rompe alguns laços de autoridade (CORTELLA, 2017, p.14).

Muitos estão buscando novos caminhos para satisfazer os filhos, encontrando dificuldades para educá-los. Por passarem muito tempo fora de casa, substituem esse distanciamento com recursos tecnológicos (televisão, celular, videogame), e/ou como também inserem na rotina de seus filhos as atividades complementares além da escola como: balé, capoeira, natação e futebol; desta maneira acreditam eles, que vão suprir suas ausências.

Rocca (2008), alerta sobre a maneira de educar, pois muitos pais pensam que devem agir com seus filhos como foram educados por seus pais. Assim ele se expressa,

Nós pais temos geralmente dois caminhos para educar: fazer exatamente como fizeram conosco, porque achamos que foi bom, ou fazer exatamente o contrário porque achamos que foi ruim. E acabamos deixando de observar o filho, que é o centro da questão. Cada filho tem uma necessidade, por isso há uma busca por um manual que não existe. É preciso sentar, conversar e estabelecer um acordo, em qualquer modelo de família (ROCCA, 2008, p. 8).

Barbosa (2009), mostra um ponto comum entre a escola e família, salientando o desafio dos pais e professores,

Depois de uma geração criada na base do prazer, sem regras definidas e com a permissividade como premissa, as famílias e as escolas começam a concordar com uma coisa quando o assunto é educação: as crianças precisam

sim, de limites e as regras são fundamentais no processo educativo. Aplicá-lo é o grande desafio para os pais e professores em uma realidade onde as crianças são extremamente criativas, sabem argumentar e “confundem” educadores com tanta informação (BARBOSA, 2009, p. 6).

Conclui-se assim, que alguns pais acabam sendo liberais demais, não colocam limites e regras, e outros são severos demais e não dialogam com seus filhos; é essencial conversar, porque não existe uma receita pronta, é preciso descobri-la.

Segundo Imbernón (2000, p.31), “toda aprendizagem pode ser desenvolvida de maneira dialógica e comunicativa [...]” É o que deveria prevalecer como “princípio básico” para a formação de qualquer cidadão. Tanto para os pais como para os professores, ambos deveriam dialogar mais com os filhos, pupilos, alunos, para conseguir o êxito do que desejam, seja para educar, alfabetizar, repreender ou elogiar.

Se a parceria entre família e escola for formada desde os primeiros passos da criança, todos terão muito a lucrar. [...]. Quando a escola, o pai, e a mãe falam a mesma língua e têm valores semelhantes, a criança aprende sem grandes conflitos e não quer jogar a escola contra os pais e vice-versa (TIBA, 2002, p.183).

Os conflitos existem, é essencial a parceria da família com a escola para minimizá-los, buscando consenso, para que a escola possa instruir.

Segundo Tiba (2002), diante de suas obrigações, os pais devem ter consciência que seus filhos precisam frequentar a escola; compete a eles a predileção por aquela que esteja de acordo com suas ideologias; verificando também o perfil desta com a personalidade de seus filhos.

Para Szymanski (2004), é preciso que a família prepare suas crianças para integrar na sociedade de modo à apresentar a elas a “vida” que existe na escola, onde vai receber várias informações, direcionando-a para trabalhar, escolher uma carreira profissional bem como orientá-las como se portar na sociedade, saber ouvir, respeitar, partilhar, entre outras.

Para verificar a opinião dos pais sobre suas responsabilidades na educação dos filhos, estes foram questionados sobre o que entendiam da afirmação: “Educação vem de casa.”, pode-se observar a seguir aspectos por eles destacados,

Os pais devem educar, e ensinar os filhos a como tratar as pessoas, e como se comportar. Tendo uma boa educação em casa, evitaria certos constrangimentos fora de casa, como desrespeito ao professor e aos colegas; não aceitar regras; brigas e discussões. A criança educada é uma criança feliz, e se torna um adulto responsável. Educar é dever dos pais, a escola prepara para a vida quanto ao conhecimento que se adquire ano a ano (P.G., 2018).

A Educação sem dúvida vem de berço, não tem como cobrar da escola, se em casa não tem a base da educação, dos limites, da moral, da ética e dos valores. Assim ela aprende a respeitar o próximo é em casa, se a criança não respeita o pai, a mãe e os irmãos, com certeza não irá respeitar professores e colegas ao iniciar a vida escolar. A família educa e a escola ensina (M.C.B., 2018).

As escolas juntamente com os professores ensinam os “conteúdos disciplinares, a parte da educação cabe aos pais, que devem ser exemplos para os filhos. Ressaltando que, os bons modos, o respeito, a cordialidade, devem ser ensinados aos filhos antes de partirem para o convívio em outras instituições. Devemos ensinar nossos filhos a fazerem parte de um todo, e não fazê-los se sentirem os donos do mundo com todas as vontades a serem satisfeitas. Com certeza a educação vem de berço. As crianças levam consigo o exemplo que vêm em seu convívio familiar, a família tem o dever de cuidar do que seus filhos estão expostos. A família educa e a escola ensina (L.S.P., 2018).

Analisando as respostas dos pais entende-se que ambos estão conscientes de seus papéis. No entanto, a escola sofre com a ausência, pois nem todos eles são presentes na vida escolar dos filhos.

Quando os pais participam ativamente das rotinas escolares, e cumprem seu papel em casa, orientando e aconselhando seus filhos, estando atentos às informações passadas pela escola, o processo ensino-aprendizagem flui, os filhos aprendem mais e melhor, e principalmente se sentem motivados para aprender.

Para verificar a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, foi solicitado a eles que relatassem como era essa participação, isto se observa no gráfico abaixo.



Figura 2 – Participação dos pais na escola

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Observa-se que 46% participam das reuniões e ajudam nos deveres de casa, 16% dos pais ajudam a estudar para as avaliações, 13% incentivam a leitura e dialogam com o filho, 9% conferem se as matérias estão em dia bem como participam de eventos e apresentações, 5% fazem visitas regulares a escola, e 2% cobram o cuidado com o material escolar. Alguns pais fizeram opção por mais de uma resposta.

Ressalta-se que os pais que frequentam a escola e relacionam-se melhor com seus filhos e com os professores, contribuem para o sucesso escolar dos filhos.

A escola precisa estar atenta à realidade da comunidade que a cerca, as dificuldades enfrentas pelos alunos e pais; observando se estes tem conhecimento suficiente para poder auxiliar os filhos nas tarefas escolares; mediando um diálogo para informar o andamento do rendimento escolar, desta forma os pais poderão se sentir pertencentes à escola.

A importância agregada pelos pais à educação dos filhos, o tempo gasto ao incentivar as crianças a estudar, a valorização de seus trabalhos e a participação ativa da família na escola motiva muito o educando para que este melhore o seu rendimento escolar. A literatura defende que as crianças que tem o acompanhamento familiar – boa convivência, relacionamento, regras, limites, entre outros – têm bom rendimento, não apresentando dificuldades quanto às normas e rotinas escolares (BRENDLER, 2013, p. 20).

De acordo com Parolin (2003), pode-se dizer que tanto os pais como os professores desejam o bem e o sucesso de seus filhos, alunos, no entanto, é necessário que ambos façam suas partes, para juntos conseguirem alcançar o objetivo.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIN, 2003, p. 99).

Os professores não podem ser vistos como inimigos dos pais e nem dos alunos, quando isto acontece cada um se livra de sua responsabilidade, e não compreende que o trabalho da família e escola deve ser realizado em equipe.

A seguir pode-se observar as percepções das professoras, quando foram questionadas sobre como se dá a relação entre família e a escola onde atuam,

A escola procura sempre ser clara e comprometida no que se refere à relação família e escola (L. A. F., 2018).

Para que essa parceria dê certo, a escola tem como pilares o diálogo, a coerência, o sentimento de união e o respeito mútuo para com as famílias (J. A. F., 2018).

Percebe-se nas falas dessas professoras que a escola está compromissada com suas tarefas em transmitir o conhecimento formal aos alunos, a instituição também está à disposição das famílias para comunicar o rendimento escolar dos filhos.

Isto pode ser confirmado, quando se questionou aos pais se a escola está aberta para recebê-los; todos foram unânimes em dar uma resposta afirmativa a esta questão.

Os pais relataram de que forma a escola demonstra que está aberta. Ressaltam-se aqui algumas afirmativas dos pais,

Através de reuniões, caderno de recados e recepção (S.A.B., 2018).

A escola sempre deixa os pais cientes de tudo que está acontecendo, esclarecendo todas as dúvidas (M.C.B., 2018).

Mediante reuniões e fornecem excelente atendimento, estando sempre disponíveis para ajudar da melhor maneira possível, e até orientam a lidar de uma forma mais clara com os nossos filhos (L.S.P., 2018).

Por meio de reuniões, palestras, a escola está sempre de portas abertas para receber os pais, e dispostos a atender sobre qualquer questão referente aos filhos (P.G., 2018).

Conclui-se que a instituição de ensino pesquisada está aberta aos pais, e comprometida com a relação família-escola, e por mais que as famílias deixem a desejar na educação dos filhos, estas reconhecem o trabalho da escola.

Segundo Giacaglia (2010, p.155), durante este contato que a escola tiver com a família esta deve informar sobre tudo o que acontece,

[...] sobre a importância de comunicarem ao Serviço de Orientação Educacional novos eventos na família que possam interferir no aproveitamento escolar e no comportamento geral do aluno como: nascimento de irmãos; ciúmes, brigas no lar, alcoolismo, separação ou divórcio dos pais; abandono do lar; mudanças; agressões às crianças; morte; assaltos; acidentes; doença prolongada ou grave; desemprego; despejo etc. Tais informações serão tratadas com a máxima discrição e sigilo (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010, p.155).

É essencial que os alunos sejam acompanhados por um professor, ou profissional da escola que possa estabelecer essa ligação, compreendendo o contexto do aluno e os problemas que ele e sua família enfrentam, propiciando assim, um elo entre a família e escola.

Como elemento de ligação entre a escola e a família, esse profissional deve manter a comunicação constante com ela, respeitando os seus valores e procurando obter sua colaboração, já que ambos têm por objetivo o bem-estar, o desenvolvimento e a formação do educando (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010, p.150).

Certifica Jacobi (2008), que a participação ganha força estimulando as práticas dialógicas baseadas em regras de solidariedade e transformação sociocultural na dinâmica assimétrica que caracteriza as relações entre Estado e Sociedade. E, ao contrário se os professores estabelecem um contato distante e rígido, baseado apenas no conteúdo, os pais também adotam essa postura e percebem a relação com a escola como um momento que gera ansiedade e frustração (POLONIA, 2005).

Desta forma, a escola deve buscar um diálogo franco e aberto com possibilidade de troca de experiência, visando a felicidade do aluno e a consequente aprendizagem.

As famílias ainda não possuem uma participação satisfatória na vida escolar dos filhos, observa-se inúmeras queixas e poucas sugestões para solucionar o problema. É necessário trabalhar com as famílias buscando e oferecendo apoio, contudo, não se pode esperar que somente um lado contribua para o bom desempenho da escola, isso é reproduzir uma relação deficiente e improdutiva, que muitas vezes ainda é praticada.

[...] é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas (DESSEN, 2007, p. 29).

A escola deve ter consciência, que é de sua responsabilidade ter a iniciativa de se aproximar dos pais sendo um trabalho constante, discutindo, informando, e principalmente orientando buscando o desenvolvimento escolar e social das crianças.

Na escola pesquisada, as professoras foram questionadas sobre o que a escola tem feito para se aproximar da família e envolvê-la no processo de aprendizado dos filhos.

Destaca-se a seguir, algumas afirmações,

Reuniões, eventos escolares, convites individuais aos pais para que venham á escola (L. A. F.,2018).

Os pais no início do ano letivo são convidados a conhecer a equipe pedagógica da escola e os funcionários da escola; a cada bimestre são realizadas reuniões de pais, focadas no ensino; compartilhamos com a comunidade as produções dos alunos, informamos a comunidade sobre o desempenho da escola; incentivamos a participação da família nos projetos e eventos realizados durante o ano (J. A. F., 2018).

De acordo com os relatos, percebe-se que esta escola procura formas diversas de estar próxima aos pais, compartilham com eles e os incentiva a participar; dentre as alternativas para essa aproximação, o diálogo é o primeiro caminho, é necessário ouvir os pais.

Muitas vezes eles não se sentem preparados para ajudar nos conteúdos escolares, e não comparecem às reuniões por que os horários são inadequados, e são sempre os mesmos, assim eles se tornam ausentes, apenas por falta de diálogo. Neste cenário, cada escola deve construir de acordo com a realidade das famílias, o meio de participação.

Outro ponto crucial é a construção de limites que se deve iniciar na infância, porque nesta fase esse trabalho é facilitado, cada dia que essa etapa é deixada para depois, mais dificuldade se terá na tentativa de realizá-la; a educação acontecerá a partir do momento que pais, escola e alunos exercem seus papéis.

Para Giacaglia, a escola tem que desvincular a ideia de muitos, que a presença dos pais na escola significa reclamações sobre o aluno. E assim prossegue,

É imprescindível mostrar que as relações escola – família não se limita a punições ou recriminação mútuas. Antes, devem basear-se no espírito cooperativo e integrativo. São ilustrativas experiências de alguns Estados brasileiros em que escolas públicas, vivenciando situações críticas, tiveram, a partir da atividade participativa de pais, seus problemas superados (GIACAGLIA; PENTEADO, 2010, p. 161).

Essa integração não deve ser limitada apenas às reuniões e contatos ligeiros, mas manter um contato constante onde a família sinta-se pertencente no ambiente escolar e para que a escola e família trabalhem juntas.

Jardim (2006), elaborou propostas de ações para a família e a escola incentivarem, bem como melhorarem essa relação. Observa-se resumidamente as propostas de ação para a família,

- a) Os pais devem dedicar mais tempo a seus filhos, para que possam juntos conversar, brincar, ler e estudar.
- b) Demonstrar afeto e saber corrigi-los sem punições severas; vale lembrar que o diálogo é fundamental na hora das correções.
- c) Dar limites, estipular horários como para estudar, fazer esportes, brincar e assistir televisão; os pais devem ser firmes, mas sensatos.

- d) Sempre procurar saber as dificuldades encontradas pelo seu filho e quais são as disciplinas
- e) Desenvolver um bom vínculo com a professora, pois quando a família e a escola se integram é o aluno quem ganha (JARDIM, 2006, p. 84-85).

Os pais são exemplos para seus filhos devem, portanto, trabalhar e estar envolvidos com eles e a escola, para que estes reconheçam a importância da educação.

Com relação às propostas de ação para a escola destacam-se,

- a) Aceite que a organização familiar mudou e trabalhe sempre com o real;
- b) Formar os pais sobre como melhor ajudar e encorajar a aprendizagem dos seus filhos em casa;
- c) Não parta do princípio que a família precisa ser ajudada pela escola, mas sim, que a escola precisa ser ajudada pela família;
- d) Mantenha sempre um contato com a família do aluno mesmo que este seja informal;
- e) Propiciar encontros no ambiente escolar, onde trabalhem juntos pais e filhos, como gincanas, assistir vídeos, por exemplo (JARDIM, 2006, p. 86-87).

Essas ações servirão como premissa, para participação dos pais na escola, que devem ser levados a refletirem sobre como tem sido sua postura com relação à seus filhos na escola, bem como para que essa parceria entre escola- família que tanto se busca, se concretize.

Conclui Polonia (2005),

Os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, afim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos (POLONIA, 2005, p. 307).

Quando a escola e família caminham juntas, é possível encontrar soluções através do diálogo, para que possa haver uma troca de informações buscando resolver os conflitos e empecilhos que dificultam a integração entre ambas.

CONCLUSÃO

As novas configurações familiares acarretam uma maior dificuldade na relação pais - filhos-escola, por vários motivos como: falta de tempo dos responsáveis pelo excesso de trabalho, inversão de valores, falta de diálogo e principalmente de autoridade que reflete diretamente no comportamento e desenvolvimento dos alunos, que chegam á escola sem terem recebido valores e limites da família.

Foi possível analisar na pesquisa que a maioria dos alunos ainda moram com pai e mãe, o que influencia positivamente em uma relação de parceria com a escola, e na aprendizagem eficaz dos filhos.

O depoimento dos pais mostrou que eles estão cientes da sua missão de educar os filhos, todavia, as professoras dizem ter que assumir essa missão, porque os pais alegam não ter tempo para eles, acreditando que a escola dará conta do recado. Percebe-se assim a necessidade de uma conscientização dos pais sobre sua responsabilidade para com os filhos, vendo nisto uma prioridade enquanto responsável por eles.

Os pais são responsáveis não só pela educação, mas também por levar o filho á escola, conhecer o professor (a), ajudá-los a criar uma rotina de estudos, auxiliar na lição de casa, participar dos eventos e projetos da escola, entre outros. Quando estes se envolvem, acompanhando a vida e a trajetória escolar da criança ou do adolescente, estes se sentem valorizados e integrados ao ambiente escolar, e como consequência na sociedade.

Nesse contexto, fica a reflexão sobre o papel da escola e da família como agentes educativos diante da formação das crianças. A família é responsável pela educação, é a base de tudo, é o primeiro meio social do indivíduo, onde ele deve se sentir único, amado, acolhido e aprendendo a conviver com princípios e regras.

A escola é responsável pela escolarização, sendo espaço de aprendizagem, de aquisição de conhecimento bem como um complemento dessa educação familiar, reafirmando os valores aprendidos, para que os alunos se tornem cidadãos éticos.

A escola deve estabelecer com as famílias uma relação de respeito mútuo, estando sempre de portas abertas para recebê-las, fazendo com que elas se sintam acolhidas, amparadas, primordialmente dando-lhes voz; o diálogo será a chave para conseguir a presença das famílias, contribuindo na elaboração de estratégias conforme a realidade de cada escola e de cada família, para adquirir uma maior participação.

Por fim, para que ocorra o sucesso na aprendizagem do aluno, escola e família devem andar na mesma trilha, ter os mesmos objetivos e ideais, ter uma relação de parceria e que cada

um com responsabilidade cumpra seu papel, pensando em primeiro lugar no melhor para seus filhos e alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Entrevista:** Especial família. Atividades e Experiências. Ano 10. nº 9. Setembro/2009. p. 6-8.

BRENDLER, Ângela. **A Família do contexto escolar:** sua participação no processo ensino aprendizagem. Tio Hugo-RS: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Publicado em: novembro de 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/522/Brendler_Angela.pdf?sequence=1> Acesso em 10 set. 2018

CORTELLA, Mario Sergio. **Família:** urgências e turbulências. São Paulo: Cortez, 2017.

DANELUZ, Mariluci. **Escola e família:** duas realidades, um mesmo objetivo. São Jorge do Oeste/Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36224011/Artigo_11.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1540817931&Signature=sqijGR7IK%2BTnK9WjVEBjf3OyND0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DESCOLA_e_FAMILIA_DUAS_REALIDADES_U_M_MESM.pdf> Acesso em 29 de Out. 2018.

DESSEN, M. A.; Polonia, A. C. (2007). **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03> <Acesso em 11 de set. 2018.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Alves. **Orientação educacional na prática:** princípios, históricos, legislação, técnicas e instrumentos. – 6. ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. 13. ed. **Pais Presentes, Pais Ausentes:** regras e limites. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. < https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=l4owDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=+pais+presentes+pais+ausentes+regas+e+limites&ots=N6OpJNH5K-&sig=S3zShlmszvp3qDaBuI0DH_6xGV8#v=onepage&q=pais%20presentes%20pais%20ausentes%20regras%20e%20limites&f=false> Acesso em 20 de out.2018.

LOPES, Jaume Sarramona I. **Educação na família e na escola.** São Paulo: Loyola, 2002.

GOKHALE, S. D. A Família Desaparecerá? **Revista Debates Sociais.** nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro: CBSSIS, 1980.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. trad. Ernani Rosa - 2. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JACOBI, Pedro Roberto. Estado E Educação: o desafio de ampliar a cidadania. **Educ. rev.** [online]. 2008, n.31, pp.113-127. ISSN0104-4060.

JARDIM, Ana Paula. **Relação entre família e escola:** propostas de ação no processo de ensino. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/763/1/DISSERTACAO_EDUCACAO_Ana%20Paula%20Jardim_%20texto.pdf> Acesso em 20 de out. 2018.

MARCHESI, Á.; GIL, H. Carlos. **Fracasso Escolar** - uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. 2. ed. rev. São Paulo: Xamã, 2000.

PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares.** Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4497/1/MD_EDUMTE_2014_2_115.pdf> Acesso em 09 set.2018

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

POLONIA, Ana Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Percepções de pais e professores sobre o envolvimento da família com a escola.** Universidade de Brasília. Trabalho científico, aprovado em: 14 de out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200012> Acesso em 10 set. 2018

ROCCA, Sergio. **Entrevista.** Atividades e Experiências. Ano 9 - nº 5. Setembro/2008. p.6-8.

SOUZA, Maria Ester Prado. **Família/Escola:** a importância dessa relação no desempenho escolar. Paraná, 2009 < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>> Acesso em 17 de out. 2018.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Líber, 2007.

_____. **Práticas educativas familiares:** a família como foco de atenção psicoeducacional. Campinas-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n2/a01v21n2.>> Acesso em 29 de Out.2018.

TIBA, Içami. **Ensinar Aprendendo:** como superar os desafios do relacionamento professor: aluno em tempos de globalização. São Paulo: Gente,1998.

_____. **Quem ama, educa!** – São Paulo: Editora Gente, 2002. (Coleção integração acional).