

Revista Santa Rita



ISSN 1980 – 1742

Ano 05 – Número 10 – Dezembro de 2010

Copyright by autores
Todos os direitos desta edição estão reservados

Revista Santa Rita

Ano 05, Número 10, Dezembro de 2010

ISSN 1980-1742

Ficha Técnica

Diretor Geral da Faculdade de
Ciências Econômicas e Administrativas
Santa Rita de Cássia
Diretor Acadêmico
Conselho Editorial

Annunciato Storopoli Neto

Corpo Editorial

Roberto Pepi Contieri
Eduardo Satochi Uchida
Ricardo Di Bartolomeu
Helder de Jesus Dias
Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda
Luiz Carlos Magno
Noeli Mercedes Mussolini
Solange Estanislau dos Santos

Editor

Ismar Vicente

Revisão

Cassio Marcos Vilicev

Capa

Walter Montagna Filho

Rafael Annunciato Neto

Thais Rabello

LASAR SEGALL (1891 - 1957) Maternidade -
Óleo sobre tela. Acessado em 10/03/2011,
http://www.tntarte.com.br/tnt/scripts/catalogo_expogdesmest/pagina-039.asp

Editoração

Rafael Annunciato Neto e Solange Estanislau dos Santos

FACULDADE
santa rita

Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia

Unidade Jaçanã: Avenida Jaçanã, 648 – Jaçanã

São Paulo – SP – CEP 02273 001

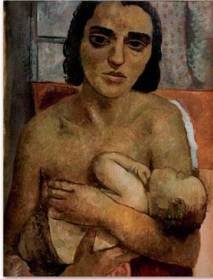
<http://www.santarita.br>

Telefone (11) 2241 0777

Permitida a reprodução desde que citada a fonte

BULLYING

Rafael Anunciato Neto



Capa

Lasar Segall - em russo, **Лазарь Сегал**; em lituano, **Lozarius Segalas**. De família judia, Lasar Segall desde cedo manifestou interesse pelo desenho. Iniciou seus estudos em 1905. No ano seguinte, mudou-se para Berlim, passando a estudar na Academia Imperial de Berlim, durante cinco anos. Mudou-se, a seguir, para Dresden, estudando na Academia de Belas Artes. Em fins de 1912, Lasar Segall veio ao Brasil, encontrando-se com seus irmãos, que moravam aqui. Realizou suas primeiras exposições individuais em São Paulo e em Campinas, em 1913. Regressou à Europa, casando-se, em 1918, com Margarete Quack. Fundou, com um grupo de artistas, o movimento "Secessão de Dresden", em [1919](#), realizando, a seguir, diversas exposições na Europa. Segall mudou-se para o Brasil em 1923, dedicando-se, além da pintura, às artes decorativas. Criou a decoração do Baile Futurista, no Automóvel Clube de São Paulo, e os murais para o Pavilhão de Arte Moderna de [Olívia Guedes Penteado](#). Já separado de sua primeira esposa, casou-se em [1925](#) com Jenny Klabin, com quem teve os filhos Maurício (que se casaria nos anos 50 com a atriz [Beatriz de Toledo](#), posteriormente Beatriz Segall) e Oscar. Nessa época, passou a viver com a família em Paris, onde se dedicou também à escultura. Em 1932, Segall retornou ao Brasil, instalando-se em São Paulo na casa projetada pelo arquiteto [Gregori Warchavchik](#), seu cunhado. Nesse mesmo ano foi um dos criadores da [SPAM - Sociedade Pró-Arte Moderna](#) na capital paulista. Sua produção na década de 1930 incluiu uma série de paisagens de [Campos do Jordão](#) e retratos da pintora [Lucy Citti Ferreira](#). Em [1938](#), Segall realizou os figurinos para o balé "Sonho de uma Noite de Verão", encenado no Teatro Municipal de São Paulo. Fonte: Wikipédia – acessado em 10/102/2010.

Bullying é uma palavra em inglês que pode ser traduzida como intimidação e está ocupando cada vez mais o noticiário impresso e televisivo. Era conhecido como algo inofensivo, como brincadeira de criança, manifestada com um apelido aqui, uma briga ali, era tudo encarado naturalmente. Tais brincadeiras mudaram e passaram a se transformar em verdadeiros atos de violência que representam um risco para crianças, jovens, professores e se tornou um novo desafio para a educação que precisa conviver e lutar para que esta prática social, que era uma iniciação à vida, não se torne um pesadelo para a educação.

A educação para a afetividade é um bom começo para evitar o *bullying*, pois o exercício do afeto entre os membros de uma família é prática que visa uma educação estruturada, que tem no diálogo a base da relação interpessoal. Não esquecendo que a verdade e a confiabilidade são os elementos necessários na relação entre pais e filhos. Os pais precisam evitar atitudes de autoproteção ou de descaso, a atenção em dose certa é fundamental no processo evolutivo e formativo do ser humano.

Nesse momento o papel da escola é fundamental para que ela se conscientize de que esse conflito é um problema que aflige a escola, sendo preciso desenvolver um olhar mais observador dos professores e dos demais profissionais ligados ao espaço escolar. Deve-se também atentar para os sinais de violência, procurando neutralizar os agressores, bem como assessorar as vítimas e transformar os espectadores em aliados. Além disso, devem-se tomar iniciativas de prevenção, tais como: aumentar a supervisão nas horas de lazer na escola; evitar a todo custo atitudes de menosprezo, brincadeiras agressivas, apelidos, rejeição de alunos por qualquer motivo, acompanhá-los na saída da escola e supervisionar o comportamento. Debates sobre as várias formas de violência são bem vindos à escola para promover o respeito mútuo e a afetividade tendo como foco as relações interpessoais. Esses assuntos precisam fazer parte do cotidiano escolar, envolvendo ações comportamentais e não apenas conceituais. A escola deve dar o exemplo, sendo que seus membros não podem usar atos agressivos (verbais ou não) contra seus alunos, há necessidade de evitar a política do “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”.

Os educadores diante deste novo desafio precisam inserir novos temas para trabalhar a sociabilidade e o relacionamento interpessoal, envolvendo palestras, cooperação dos grupos, atividades de inclusão para evitar que os alunos se sintam excluídos e ao mesmo tempo melhorar a autoestima. A superação deste problema envolve necessariamente a participação da família, do aluno, da escola e da comunidade. Portanto, os profissionais da educação e os pais devem atentar para o menor sinal de *bullying* para termos a paz na escola.

SUMÁRIO

A CRIANÇA DE CECÍLIA MEIRELES	5
A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ORAL NAS RELAÇÕES DE TRABALHO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	16
EDUCAÇÃO EM SAÚDE: INTERVENÇÃO MULTIPROFISSIONAL EM GRUPO DE HIPERTENSOS	28
SER CRIANÇA, SIGNIFICA TER INFÂNCIA?	37
PREVALÊNCIA DE CONDROMALÁCIA PATELAR EM PACIENTES PÓS-OPERADOS DE RECONSTRUÇÃO DO LIGAMENTO CRUZADO ANTERIOR	45
PERFIL PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA NA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO	50
NORMAS EDITORIAIS PARA PUBLICAÇÃO	56

ARTIGOS

A CRIANÇA DE CECÍLIA MEIRELES

Thais Rabello
Professora da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre em Educação

RESUMO: A partir de um levantamento da biografia de Cecília Meireles foi possível aprofundar conhecimentos em textos poéticos infantis assim como suas ideias sobre a criança e a escola. A partir de poesias distribuídas por vários livros da autora foi possível construir a pesquisa em torno do levantamento sobre a versificação, a musicalidade empregada, o ritmo, a rima, o tema, a qualificação exagerada por conta dos textos figurativos e biográficos, sempre enfocando a figura da criança. Foi elaborado o paralelo entre a vida Cecília Meireles e essa criança cuidada, observada e estabelecida por ela, com apelos de sentimentalismo, solidão, ingenuidade, proteção, ensinamentos e aprendizagens. O texto elaborado é de interesse de um público-alvo interessado em comportamento, didática e pedagogia, logo será útil para professores de português em geral; professores de didática; alunos, pedagogos e psicólogos por se tratar de uma lição de vida que deve ser passada, sentida e aproveitada para si próprio e para aqueles seres, que de alguma forma, dependem de um adulto.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Poesia. Literatura.

TITLE: *The child of Cecilia Meireles*

ABSTRACT: *From a survey of the biography of Cecilia Meireles was possible to deepen your knowledge of children's poems as well as their ideas about children and school. From poems contained in several books the author could build research around the survey on versification, musicality employed, rhythm, rhyme, theme, too much to qualify for the account of the texts and figurative biographical, always focusing on the figure of the child. Product was the parallel between the life and Cecilia Meireles that child cared for, found and established by it, with appeals to sentiment, loneliness, ingenuity, protection, teaching and learning. The text produced is of interest to an audience interested in behavior, didactics and pedagogy, will soon be useful for teachers of Portuguese in general, teachers of teaching, students, educators and psychologists because it is a life lesson that should be go, felt and enjoyed for itself and for those beings, who somehow dependent adult.*

KEYWORDS: Children. Poetry. Literature.

1. O PERFIL DE EDUCADORA DE CECÍLIA MEIRELES

Cecília Meireles ficou órfã muito cedo e passou a ser cuidada por sua avó Jacinta e a pajem Pedrina. Ambas contavam histórias para a menina que cresceu considerando que a história viva e a cultura popular (lendas, contos, adivinhações e fábulas), pertencentes ao patrimônio oral dos povos, eram as mais profundas contribuições da Literatura Infantil.

Essa sabedoria falada passou-lhe a ser responsável pela ornamentação do homem simples, por vezes pobre, unido à natureza e aos seus antepassados.

Cecília formou-se professora e tinha personalidade de educadora. Envolvida com a pedagogia moderna, menos casuísta, considerava o RESPEITO a pedra angular da educação, propunha uma reforma de finalidades, de ideologia, de democratização máxima do ensino, da escola única. Por conta

destas ideias defendidas numa série de crônicas publicadas entre 1942 e 1945 em jornais, mais precisamente nas Páginas de Educação no Diário de Notícias do Rio de Janeiro e A Manhã, foi severamente criticada e perseguida por inimigos e desafetos, inclusive Alceu de Amoroso Lima, crítico católico, que reconhecerá mais tarde, na poetisa a grande figura feminina no Modernismo.

Em 1925, Cecília Meireles publicou a prosa poética *Criança, Meu Amor*, posteriormente indicado como leitura oficial nas escolas por conta da preocupação da autora com a educação da sensibilidade infantil.

Defendeu a ideia de que a literatura infantil deve estar marcada pelo interesse literário e deve proporcionar à criança o exercício da imaginação, exemplos de moral e momentos de prazer espiritual além de destacar o belo. É esse prazer que transmite a tradição literária, base cultural dos diferentes povos.

Segundo Cecília (apud GADOTTI, 1995, p.257), a literatura infantil para ter sucesso leva em consideração três aspectos que se interpenetram: o moral, o instrutivo e o recreativo. Rubem Alves, pesquisador do assunto, citou como ideal de educação:

Creio que só de prazer é que surge a disciplina e a vontade de aprender, [...] a alegria do estudo está na pura gratuidade, estudar como quem brinca, estudar como quem ouve música. Mas, uma vez instaurado o terror, já não haverá tempo para a poesia e nem para a curiosidade histórica e nem para a meditação ociosa, coisa que faz parte do prazer de viver.

Os fundamentos filosóficos de Cecília Meireles têm base em Jean Jacques Rousseau, presentes no artigo de Luciana Borgerth Vial Correia, pregando que a natureza deseja que as crianças sejam crianças, antes de serem homens,

Por serem diferentes dos adultos, têm maneiras próprias de sentir, ver e pensar. E devem ser amadas pelos adultos [...]. Na infância convivem a mais completa ignorância e a maior das capacidades de aprender.

Apoiando-se nas ideias de Rousseau, a autora declara em seu livro - Problemas da Literatura Infantil - que o mundo secreto da infância não é tão fácil e tão simples. Estabelecem-se relações assimétricas entre o autor e o leitor: o leitor/criança é ingênuo e inconsciente por conta de uma inexistência de uma razão adulta, necessitando de direção e o adulto lhe concede proteção e direção e, conseqüentemente, passa a ter direito de ser obedecido, logo o livro infantil é de invenção e intenção do adulto que por vezes pode manipular a criança, a confirmação se encontra em Páginas de Educação de 11 de novembro de 1930:

Escrever para criança é, ao mesmo tempo fácil e difícil. É como um dia, ouvi dizer: o ovo de Colombo. O difícil é a gente ser Colombo. Ser, de fato. Não, apenas, pensar que é [...].

Cecília (1979) defendeu a ideia de que para escrever para criança é necessário ciência e arte. Ciência para conhecer “as íntimas condições dessas pequenas vidas, o seu funcionamento, as suas características e as suas possibilidades”, a análise científica reconhece a diferença de mundos imaginários e interesses do adulto e da criança; reconhecê-la, graduar à luz da Psicologia e da Pedagogia e escolher de acordo com os interesses infantis, o assunto adequado de acordo com a evolução desta criança. A Arte é o

Dom de fazer de uma pequena e delicada coisa uma completa obra de arte; com a vibração especial que lhe transmite cada ambiente (Diário de Notícias - comentário - Livro para Crianças, 9/11/30).

O artista tem a capacidade de sugerir beleza, sensibilidade e imaginação, atributos centrais da infância.

Sob este aspecto, há uma observação de Cecília em uma carta a Fernando de Azevedo, datada de 9/11/ 32, onde a autora ao analisar criticamente uma das obras de Monteiro Lobato não encontrou os atributos de “ciência” e “arte”, fundamentais para se escrever para crianças, pois o texto infantil deve ser dócil e obediente. Segue um fragmento dessa carta contida na obra de LAMENCO (1996: p.229)

Recebi os livros de Lobato. [...] Ele é muito engraçado, escrevendo. Mas aqueles seus personagens são tudo o que há de mais malcriado e detestável no território da infância. De modo que eu penso que os seus livros podem divertir (tenho reparado que divertem mais os adultos que as crianças), mas acho que deseducam muito. [...]

No artigo do Diário de Notícias de 9 de novembro de 1930, Cecília no comentário sobre *Livro para Crianças* escreve:

[...] é necessário levar em conta os atributos centrais da infância que são sugerir o belo, estimular a imaginação, a sensibilidade e só o artista é capaz destes atos.

Cecília tinha a sensibilidade do artista, tinha a pedagogia e a psicologia característica do cientista; por esse misto era capaz de escrever para crianças e sobre o que para elas se escreve, tanto que o crítico literário João Condé em seus Arquivos Implacáveis (in revista *Cruzeiro*, 31/12/1955), traçou o perfil de Cecília como “coisas que marcam: crianças, objetos antigos, flores, música de cravo, praia deserta, livros, livros, livros, noite com estrelas e nuvens ao mesmo tempo.” Todos os elementos que poderiam criar o clima onírico de uma obra infantil. Para Cecília

[...] as bibliotecas infantis correspondem a uma necessidade do nosso tempo, visto não existirem mais amas nem avós que se interessem pela doce profissão de contar histórias. (MEIRELES, 1979, p.111).

A maior parte destes livros deveria ser composta por adaptações de antigas narrativas por possuírem “essência de verdade”, “qualidade de estilo irresistível”, dimensão de moral, necessidade de mesclar o “maravilhoso” obtido através de fórmulas encantatórias:

Insistimos na permanência do tradicional na literatura infantil, tanto oral quanto como escrito, porque por ele vemos um caminho de comunicação humana desde a infância que, vencendo o tempo e as distâncias, nos permite uma identidade de formação. Por essa comunhão de histórias, que é uma comunhão de ensinamentos, de estilos de pensar, moralizar e viver, mundo parece tornar-se fácil, permeável a uma sociabilidade que tanto se discute [...]. (MEIRELES, 1979, p.64).

Em 1934, com o marido Correa Dias, Cecília Meireles inaugurou no Rio de Janeiro o Centro Cultural Infantil do Pavilhão do Mourisco. Infelizmente essa biblioteca foi fechada em 1937 pelo Estado Novo.

Entre 1924 de 1940, a produção de Cecília para crianças, sobre crianças e sobre literatura para crianças é significativa, ainda que não constante ou uniforme e todos os livros escritos e publicados pela autora estão, de alguma forma, ligados à escola, e às atividades escolares, porque, para ela, “A escola é o centro da vida” conforme registro em um dos textos do livro *Criança meu amor*:

MANDAMENTO I

Devo Amar a Escola, como se fosse o meu Lar

Entrei na escola pequenino e ignorante: mas hei de estudar com amor, para vir a ser um homem instruído e um homem de bem.

A escola abrigou-me tão cuidadosamente como se fosse a casa de meus pais.

A escola deu-me horas de alegria, sempre que me esforcei trabalhando.

A escola conhece o meu coração, conhece os meus sonhos, conhece os meus desejos.

E só quero ter desejos e sonhos bons, nesta casa que respeito como um lugar sagrado, em que a gente fica em meditação, para se tornar melhor.

2. A POESIA INFANTIL DE CECÍLIA MEIRELES

Sempre articulando as questões literárias às questões educacionais, Cecília em seu livro *Criança, meu amor*, explorou a ideia rousseauiana de que na criança convivem a mais completa ignorância e a maior das capacidades: a de aprender e que cabe ao adulto ampará-la, encaminhá-la e amá-la. A boa educação é a que estimula o amor pelo conhecimento. (www.modernosconhecimentos. inf.br, p.2).

No artigo do jornal *A Manhã (Educação Doméstica 9/01/42)* Cecília expôs a existência de duas maneiras de aprender: “ou pela tradição ou pela escola”. Considerou que nas sociedades modernas, a tradição estava agonizando. Aprender restringe-se, então, à escola, responsável pela introdução da criança na leitura e na escrita.

A leitura deve ser silenciosa e seguida e no espaço adequado que é a biblioteca onde se encontra a produção artística oferecida à criança com a principal característica infantil: a sinceridade, com doses de verdade. Por isso o texto infantil deve ser imaginativo, contendo exemplos de moral e momentos de prazer espiritual, conforme pode ser verificado no fragmento abaixo:

Ah! Tu, livro desprezioso, que na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda ... tu, sim, és um livro infantil, e o seu prestígio será, na verdade, imortal.

Pois não basta um pouco de atenção dada a uma leitura, para revelar uma preferência ou uma aprovação. É preciso que a criança viva sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação (MEIRELES, 1979, p.28)

3. COMENTÁRIOS ANALÍTICOS DE POESIAS INFANTIS CECILIANAS

Uma das formas mais utilizadas pela autora é a canção; por ser, segundo teóricos, a manifestação mais importante do lírico, do épico e dramático. Assim pertencerá à lírica todos os poemas cecilianos de extensão menor, seguindo a característica das cantigas medievais reconhecidamente verificadas pela forte atuação dos sons e do ritmo. A realidade exterior é impregnada pela emoção, há o apagamento dos fatos, há a indeterminação do tempo e dos espaços; cria-se, então, a atmosfera onírica por conta da atmosfera emocional que toma conta do texto poético da autora.

CANTIGA

La-lá-la-ri-la-lá-la-lá.

Já não se escutam rumores:
A noite não tarda a vir.
Vamos embalar as flores?
As flores querem dormir!...

La-lá-la-ri-la-lá-la-lá.

Cravos e lírios e rosas

Ao vento brando de outono,

Cravos e lírios e rosas
Vão-se fechando
De sono...

La-lá-la-ri-la-lá-la-lá.

Vamos embalar as flores?
As flores querem dormir!...
Já não se escutam rumores:
E a noite não tarda a vir!

La-lá-la-ri-la-lá-la-lá.
(In: Criança, meu amor)

Seus versos geralmente são curtos com a intenção de concentrar o conteúdo e realçar os valores rítmicos. Não há espaço para repetição do conteúdo fortemente marcado pela força sugestiva e relevante das palavras.

Na obra Ceciliana não há nenhum impulso de investigação temática, verifica-se o apelo da saudade, da solidão, da fuga pelo sonho, do vazio do existir, do sofrimento, do amor perdido ou inatingível; os temas não devem expressar defeitos da sociedade, devem evitar situações fantásticas como punhais para punir traições, situações que levem ao fanatismo, temas que proponham a malícia sexual conforme a autora cita em sua biografia:

[...] Minha infância de menina sozinha deu-me duas coisas que me parecem negativas, e foram sempre positivas para mim: o silêncio e a solidão. Essa foi sempre a área de minha vida. Área mágica, onde os caleidoscópios inventaram fabulosos mundos geométricos, onde os relógios revelaram o segredo do seu mecanismo, e as bonecas o jogo do seu olhar. Mais tarde foi nessa área que os livros se abriram, e deixaram sair suas realidades e seus sonhos, em combinação tão harmoniosa que até hoje não compreendo como se possa estabelecer uma separação entre esses dois tempos de vida, unidos como os fios de um pano. (www.tanto.com.br).

É possível observar em algumas poesias, a ingênua sedução medieval, a busca de sugestões do lirismo trovadoresco, marcado pela singeleza do pastoralismo, o uso do diminutivo como sutileza e o recurso dos instrumentos musicais (flauta, lira, símbolo ...) utilizados pelos trovadores, desejando explicitar o instantâneo ou o flagrante, por exemplo:

OS CARNEIRINHOS

Todos querem ser pastores,
quando encontram, de manhã,
os carneirinhos,
enroladinhos
como carretéis de lã.

Todos querem ser pastores
e ter coroas de flores
e um cajadinho na mão
e tocar uma flautinha
e soprar numa palhinha
qualquer canção.

Todos querem ser cantores
quando a Estrela da Manhã
brilha só, no céu sombrio,
e, pela margem do rio,
vão descendo os carneirinhos
como carretéis de lã ...

No plano estilístico, a obra ceciliana apresenta sempre a linguagem elevada e carregada de musicalidade como pode ser observada nos versos cujas sílabas grifadas revelam o ritmo melódico: “Todos querem ser pastores / e ter coroas de flores e um cajadinho na mão ... “. A música parece ser mais importante que o próprio sentido dos versos.

Segundo João Cabral de Melo Neto, *a poesia de Cecília é grande porque tem “uma música”, porque é “uma poesia embaladora”*.

Houve o interesse pela utilização do verso curto, ritmo ligeiro indicativos de musicalidade por conta da aliteração e da assonância e do jogo hábil de sons que acompanham a fluência das impressões vagas muito representadas pelo emprego das figuras sinestésicas (*carneirinhos enroladinhos*), figura transfiguradora da realidade.

O MENINO AZUL

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.
O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
de tudo o que aparecer.
O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.
E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim

apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.
(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Rua das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.

Segundo a cromoterapia, o azul é a cor mais importante do espectro pela sua ação regeneradora, calmante e analgésica sobre o sistema nervoso, artérias, veias, vasos, todo o sistema muscular, ossos e pele tanto em adultos como em crianças. Na parte espiritual, representa religiosidade e ligação com a vida do Mundo Maior, logo se entende o porquê deste menino ser azul. É um menino puro, ingênuo a procura de seu equilíbrio interior que deve ser encontrado no burrinho, animal dócil, serviçal e sempre presente.

A linguagem empregada por Cecília é sempre sensorial, clara, intuitiva e feminina conduzindo o leitor a uma visualização rápida e fácil, o que também ocorre em versos finais da composição, que se apresentam definidores e por isso condenável por tirar o direito do leitor de fazer sua própria análise (a análise semântica) por chamar mais atenção a musicalidade (por conta do estilo):

A AVÓ DO MENINO

A avó
vive só.
Na casa da avó
o galó liró
faz “cocorocó!”
A avó bate pão-de-ló
E anda um vento-t-o-tó
Na cortina de filó.
A avó
vive só.
Mas se o neto menino
Mas se o neto Ricardó
Mas se o neto travessó
Vai à casa da avó,
Os dois jogam dominó.
(In: Qu isto ou aquilo)

Nesse texto descritivo, as palavras mais sugerem do que descrevem, trata-se de uma visão simbolista, abstrata e metalinguística de um mosquito escrevendo com seu vôo, as vogais e consoantes que formam seu nome. A humanização do mosquito é um forte apelo ao entendimento da criança que tem na fábula forte crença.

O MOSQUITO ESCREVE

O mosquito pernilongo trança as pernas, faz um M,
depois treme, treme, treme,
faz um O bastante oblongo, faz um S.

O mosquito sobe e desce.
Com artes que ninguém vê,
faz um Q, faz um U, e faz um I.
Este mosquito esquisito
cruza as patas, faz um T.
E aí,
se arredonda e faz outro O,
mais bonito.

Oh!
Já não é analfabeto,
esse inseto,
pois sabe escrever seu nome.
Mas depois vai procurar
alguém que possa picar,
pois escrever cansa,
não é, criança?
E ele está com muita fome.

É possível reconhecer, através da repetição das mesmas letras e sílabas, a sonoridade fartamente marcada por fonemas consonantais:

BOLHAS

Olha a bolha d'água no galho!
Olha o orvalho!

Olha a bolha de vinho na rolha!
Olha a bolha!

Olha a bolha na mão que trabalha!
Olha a bolha de sabão na ponta da palha:
brilha, espelha e se espalha.
Olha a bolha!

Olha a bolha que molha
a mão do menino:

A bolha da chuva da calha!

A repetição das letras "lh" por todo o poema revela a repetição do som do título da poesia, assim a autora comunica alguma coisa, passa uma mensagem como a sugestão do crescer e explodir da bolha por meio da aliteração formada pelo som de /lh/.

Essa musicalidade indica fusão do eu e do mundo exterior, facilmente reconhecido no exemplo de paronomásia (repetição de fonemas vocálicos):

RÔMULO REMA

Rômulo rema no rio.
A romã dorme no ramo,
a romã rubra. (E o céu)

O remo abre o rio.
O rio murmura.

A romã rubra dorme
cheia de rubis. (E o céu)

Rômulo rema no rio.
Abre-se a romã.
Abre-se a manhã.

Rolam rubis rubros do céu.

No rio,
Rômulo rema.

(In: Ou isto ou aquilo)

A repetição constante do mesmo fonema vocálico /a/ indica clareza; o fonema /o/ indica o som da água; o fonema /e/ indica continuidade dos fatos.

Verifica-se o uso da sinestesia, figura que consiste na mistura de sensações e impressões percebidas por diferentes órgãos do sentido humano com o objetivo de totalidade pela associação de sons, cores, cheiros, gestos e texturas; na poesia acima é perfeitamente verificável a sensação do remar no rio.

Nos textos figurativos de Cecília Meireles verifica-se o uso do adjetivo para caracterizar o abstrato. É notável o uso de verbos de estado: olha, vê, são, tinha preferencialmente desenvolvidos no pretérito e presente do indicativo, tempos verbais marcantes para descrição. O presente representa o momento da fala; o pretérito em relação ao marco temporal indefinido, mas instalado no texto.

Vocabulário é simples, ao alcance da compreensão das crianças, evitando gírias, os modos de falar do povo inculto, assim como as formas infantis da fala: "*Simplicidade não significa banalidade*" comentário de Cecília Meireles no Diário de Notícias – Comentário - Literatura Infantil de 28 de junho de 1930.

A alma da poetisa invade o mundo objetivo que aparece apenas como um reflexo da alma daí o apagamento dos contornos da vida exterior, o que leva a frases mais brandas, mais musicais por conta da atmosfera emocional.

A BAILARINA

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.
Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.
Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.
Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
(In: [Para gostar de ler](#). Vol 6 Poesias. Ática)

Temas do cotidiano infantil inspiraram a coleção de poemas que Cecília Meireles dedicada às crianças. Já em sua 22ª impressão, *Ou isto ou aquilo* trata de brincadeiras, sonhos e fantasias e apresenta personagens divertidos - como a Menina Trombuda - e instigantes como Orfeu Orofilo Ferreira:

MODA DA MENINA TROMBUDA

É a moda
da menina muda
da menina trombuda
que muda de modos
e dá medo.

(A menina mimada!)
É a moda
da menina muda
que muda de modos
e já não é trombuda.

(A menina amada!)

O MENINO DOS FF E RR

O menino dos FF e RR
É o Orfeu Orofilo Ferreira:
Ai com tantos RR, não erres!
O menino dos FF e RR
O menino dos FF e RR
É o Orfeu Orofilo Ferreira:
Ai com tantos RR, não Erres!
(In: [Ou isto ou aquilo](#))

O uso das palavras atingem dimensão metafórica por simbolizar o efêmero: música,

espuma, sonho, lua, vento, não se esquecendo de trabalhar a sonoridade como no exemplo:

SONHOS DA MENINA

A flor com que a menina sonha
está no sonho?
ou na fronha?
Sonho
risonho:

O vento sozinho
no seu carrinho.

De que tamanho
seria o rebanho?

A vizinha
apanha
a sombrinha
de teia de aranha ...

Na lua há um ninho
de passarinho.

A lua com que a menina sonha
é o linho do sonho
ou a lua de fronha?

(In: *Ou isto ou Aquilo*)

As palavras grifadas sonho (s), flor, vento, lua registram a efemeridade da vida, das coisas, temática já abordada na lírica de Camões, de Gregório de Matos, Bocage e outros autores literários; nada é para sempre, tudo se acaba, é fugaz, ilusório, leva a busca da perenidade que reside no impalpável, no transcendente, no metafísico. Para a menina, o sonho e a realidade chegavam a se confundir nesta efemeridade quando questiona nos versos: “*é o linho do sonho ou a lua de fronha?*”; o linho da fronha é a realidade e a lua do sonho é a sua imaginação.

É facilmente verificada esta dúvida da criança de Cecília Meireles, quando em *Olhinhos de Gato* (1983), a menina protagonista do livro biográfico que leva o mesmo nome, pensa:

[...] Até os dias são de vida ou de morte. Umás vezes, é a luz dançando sobre as flores, laços de luz nos ramos, rendas de luz nas águas pulseiras de luz pelo chão. Tempo feliz das borboletas e dos pássaros. Até as formigas parecem novas, de um cintilante vidro dourado. Até o rato que se escapa do muro parece andar preparando uma festa. Mas, de repente, tudo entristece. Numa secreta noite, tudo isso se desmancha, e o que existia na véspera já não se encontra

mais. Nuvens, tudo nuvens. O céu forrado de nuvens, as montanhas vestidas de nuvens, as árvores enroladas em nuvens, as casas cobertas de nuvens, os quintais transbordantes de nuvens [...] O aveludado azul, o lustroso verde, os amarelos, os roxos, os vermelhos acabaram-se, naquela secreta noite. "TUDO MORRE" - exala o céu, exala a terra. E, no entanto, algumas coisas renascem: "São bichos enfeitados, as lagartixas: pode-se-lhes cortar o rabo, que torna a nascer. Até sem cabeça, andam!" (In: Olhinhos de gato, p.101,102)

No fragmento de *Olhinhos de Gato*, a expressão "TUDO MORRE" demonstra a grande metáfora daquilo que permanece: o sofrimento, uma constante da obra cecilianiana, inclusive em sua poesia infantil, como no exemplo:

A POMBINHA DA MATA

Três meninos na mata ouviram
uma pombinha gemer.

"Eu acho que ela está com fome,"
disse o primeiro,
"e não tem nada para comer."

Três meninos na mata ouviram
uma pombinha carpir.

"Eu acho que ela ficou presa,"
disse o segundo,
"e não sabe como fugir."

Três meninos na mata ouviram
uma pombinha gemer.

"Eu acho que ela está com saudade,"
disse o terceiro,
"e com certeza vai morrer."

(In: *Ou isto ou aquilo*)

O poeta Mário Quintana, em seu livro *A vaca e o hipógrifo*, 4ª edição, página 53, escreveu sobre Cecília e seu mundo onírico:

Cecília

A atmosfera dos poemas de Cecília é a mesma que respiram as figuras de Botticelli. Tanto neste campo como naquela, há uma transfiguração das criaturas. E sentimos, ao vê-las, não a nostalgia de um passado edênico, mas de um futuro. Que talvez um dia atingiremos. Serão corpos? Serão almas? Mas para que a discriminação? Recordem, ou melhor, transportem-se

àquele verso de Raul Leoni: "A alma, estado divino da matéria [...]."

Há a indeterminação quanto ao tempo e ao espaço; experiência do vazio também verificada no comentário do crítico Flávio Loureiro Chaves, ao dizer que *a poesia de Cecília vive engolfada na torrente do tempo, em meio a uma grande angústia, imersa num deserto opaco, sem passado e sem futuro*. Este vazio do tempo é reconhecido no fragmento ceciliano:

Não há passado
nem há futuro.
Tudo que abarco
se faz presente.

Não fugindo de um dos estilos da poesia da 3ª fase do Modernismo, Cecília também colaborou com textos concretos que são objetos em si e por si; não há intérprete de objetos exteriores e/ou sensações mais ou menos subjetivas.

Verificam-se aspectos da poesia concreta, no exemplo:

ROLA A CHUVA

O frio arrepia
a moça arredia.
Arre
que arrelia!

Na rua rola a roda
Arreda!
A rola arrulha na torre.

A chuva sussurra.
Rola a chuva rega o rio.
rega a terra rega a rua.
E na rua a roda rola.

O poema concreto tem por objetivo a adesão da arte à necessidade de expressar a vida através do uso visual e plástico desintegrando totalmente o verso tradicional e explora o uso de figuras sonoras (aliteração e assonância) e substantivos concretos.

O livro *Ou isto ou aquilo* é o principal texto infantil criado em 1964; revisto em 1969; formado por coletânea de poemas escritos em 1ª pessoa, onde as palavras da poetisa parecem mágicas, cheias de música, com

talento e sensibilidade tratando de brincadeiras, sonhos e fantasias.

A coletânea está organizada em torno de uma sucessão de oposições sintáticas apoiadas a construção alternativa “ou ... ou”, palavras caracterizando o lúdico próprio da criança que Cecília tão bem conheceu.

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol!
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e não guardo dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo ...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é o melhor: se isto ou aquilo.

Em 1964, Carlos Drummond de Andrade fez um comentário muito importante sobre a obra da colega, resumindo todos os elementos que caracterizam a totalidade da poesia e temas cecilianos

Há uma graça fluida nos comentários que ela (Cecília Meireles) vai tecendo à margem da confusão, dos tiques, dos equívocos, dos absurdos da vida cotidiana. Em vez de censura, o sorriso reticente, mas suave, de ironia sem amargor. Sorriso de pena pelos que não sabem ver e conviver, perturbando a vida geral (...). Seu pasmo jamais se converte em condenação, e até, para alegria nossa, ele semeia no exílio os tesouros imponderáveis do seu reino _ e então aprendemos como eram as casas amáveis; o que há dentro de um velho palácio abandonado onde se come o jantar invisível; aquilo que torna os dias perfeitos, e que não é nada de extraordinário, pois consiste apenas em tudo estar certo e no seu lugar, cumprindo o seu destino. (...) e bem andou quem decidiu reuni-las em livro para que não se perdessem no ar, como aquele pombo pousado no azul e aquela

dupla borboleta que Cecília soube ver de sua janela mágica. (www.oieduca.com.br)

A obra infantil de Cecília permite ao leitor de seus versos o direito de sonhar, com “a cabeça nas nuvens” como um nefelibata.

A CHÁCARA DO CHICO BOLACHA

Na chácara do Chico Bolacha,
o que se procura
nunca se acha!

Quando chove muito,
o Chico brinca de barco,
porque a chácara vira charco.

Quando não chove nada,
Chico trabalha com a enxada
e logo se machuca
e fica de mão inchada.
Por isso com o Chico Bolacha,
o que se procura
nunca se acha.

Dizem que a chácara do Chico
só tem mesmo chuchu
e um cachorrinho coxo
que se chama Caxambu.

Outras coisas, ninguém procure,
porque não acha.
Coitado do Chico Bolacha!

(In: Ou isto ou aquilo)

4. CONCLUSÃO

DESENHO

Fui morena e magrinha como qualquer polinésia,
e comia mamão, e mirava a flor da goiaba.
E as lagartixas me espiavam, entre os tijolos e as trepadeiras,
e as teias de aranha nas minhas árvores se entrelaçavam.

Isso era num lugar de sol e nuvens brancas,
onde as rolas, à tarde, soluçavam mui saudosas ...
O eco, burlão, de pedra em pedra ia saltando,
entre as vastas mangueiras que choviam ruias horas.

Os pavões caminhavam tão naturais por meu caminho,
e os pombos tão felizes se alimentavam pelas escadas,
que era desnecessário crescer, pensar, escrever poemas,
pois a vida completa e bela e terna ali já estava.

Como a chuva caía das grossas nuvens, perfumosa!
E o papagaio como ficava sonolento!
O relógio era festa de ouro; e os gatos enigmáticos
fechavam os olhos, quando queriam caçar o tempo.

Vinham morcegos, à noite, picar os sapotis maduros,
e os grandes cães ladravam como nas noites do Império.
Mariposas, jasmims, tinhorões, vaga-lumes
moravam nos jardins sussurantes e eternos.

E minha avó cantava e cosia. Cantava
canções de mar e de arvoredo, em língua antiga.
E eu sempre acreditei que havia música em seus dedos
e palavras de amor em minha roupa escritas.

Minha vida começa num vergel colorido,
por onde as noites eram só de luar e estrelas.
Levai-me aonde quiserdes! _ aprendi com as primaveras
a deixar-me cortar e a voltar sempre inteira.

Verifica-se nas poesias infantis de Cecília o seu *Desenho* da realidade, o registro de sua vida através de três tempos verbais: Presente do indicativo, marcando as ações ou estados ainda vivenciados como no verso de *O desenho: Minha vida começa num vergel*; em *Os carneirinhos: Todos querem ser pastores*; em *O menino azul: O menino quer um burrinho / que saiba inventar histórias*; nos versos de *A bailarina: A avó do menino vive só; Rômulo rema no rio; Esta bailarina / tão pequenina / quer ser bailarina*. O pretérito perfeito, em menor escala, marcou ações ou estados acontecidos e terminados estão nos versos de *Desejo: ... fui morena e magrinha; aprendi com a primavera*. Outro tempo verbal é o pretérito imperfeito, ações que apesar de acontecidas, ainda não estão encerradas, voltam frequentemente às lembranças da autora conforme constam nos versos: *comia mamão; mirava a flor; as lagartixas espiavam; rolas soluçavam; o eco ia saltando; os pavões caminhavam; minha avó cantava e cosia*. A imposição marcada pela função conativa da linguagem está presente no verbo imperativo afirmativo Olha presente nos versos de *Bolhas: Olha a bolha d'água / no galho* em *Bolhas* e Imperativo Negativo não erres em *O menino dos FF e RR: Ai com tantos RR, não erres!*

A infância de Cecília é a sua primavera que transcreve a outras crianças com o exercício da imaginação, da moral, da sensibilidade, do prazer espiritual e da eterna recordação marcada pelas histórias da avó Jacinta, carinhosamente apelidada por Boquinha Doce e Pedrina, a ama apelidada de Dentinho de Arroz; ambas representam a sua pequena e amorosa família: *... cantava e cosia / Cantava canções do mar e de arvoredo ...* e assim a criança Cecília se sentia protegida.

Sempre escreveu com timbre maternal, de doçura, de embalo com o qual retratou momentos *relacionais, esboços psicológicos, diálogos ingênuos com a inocência por isso seus textos são sinceros e agradáveis, sem malícia ou malcriação* porque a falta de

sutileza no trato de crianças, atrapalharia a recordação de uma paisagem, de uma música, de um ser puro.

Segundo Fiorim e Platão (2006) *os textos figurativos representam o mundo de Cecília, criam uma imagem do mundo, criam um efeito de realidade porque trabalha como o concreto (figuras)*.

É notável a presença de animais na obra: mariposas, burrinho, lagartixa, aranha, formiga, galo, rola, mosquito, passarinho, cachorro coxo, borboleta, vaga-lume, gatos, pavões, morcegos, pombo e o papagaio sonolento; também de flores: de mamão, cravos, lírios, rosas, flor de goiaba, jasmim; árvores: mangueiras, tinhorões; e a presença de frutas: mamão, sapoti; como reconhecidamente a obra ceciliana é biográfica, verifica-se que a autora viveu, realmente, numa espécie pomar colorido.

Alguns desses bichos têm atitudes humanas, como nos versos: *lagartixas me espiavam; as rolas soluçavam; o mosquito escreve; o burrinho deve inventar histórias* é nítido, nestes versos, o uso da personificação ou prosopopeia.

O pouco do espaço geográfico descrito: *A chácara do Chico Bolacha* e *A avó do menino* é indeterminado apenas qualificado por lugar de sol; nuvens brancas; barquinhos no mar, eco saltando, jardins. Importa-lhe o nome dos rios, das flores; pois *o mundo é um grande jardim apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tem fim*.

O tempo é vago e psicológico: *à tarde; ruivas horas, à noite, vento brando; outono... ;* o flagrante é o que importa.

Cecília era silenciosa e muito observadora; o sensorial está presente em diversos fragmentos de poesias como em *ruivas horas; na chuva perfumosa; nos jardins sussurrantes; no vento que anda na cortina de filó da casa da avó de Ricardó; na chuva das grossas nuvens; na chuva que rola e rega o rio; nos gatos enigmáticos que caçavam o tempo[...]*

A musicalidade também pode ser percebida pelo uso intenso da onomatopeia: *lá-lá-lá-ri-lá-lá-lá-lá* em *Cantiga*; *O galo liró / faz cocorocó* em *A avó do menino*.

A contradição e a dúvida registrada nos questionamentos da criança ceciliana são verificáveis no uso da conjunção coordenativa adversativa: *A lua com que a menina sonha / é o linho do sonho / ou a lua da fronha?; A flor com que a menina sonha / está no sonho ou na fronha?; Ou isto ou aquilo?* Assim como existem a dúvida, a contradição e o questionamento por vezes ocorre a necessidade de somar ideias, sonhos, figuras como no exemplo de polissíndeto repetindo o conectivo aditivo e: *Cravos e lírios e rosas*, verso de *Cantiga*.

Um dos estudiosos e organizadores da obra ceciliana, Walmir Ayala (1994, p. 73) afirmou que:

Há muito tempo Cecília vaticinou o encontro contemporâneo do adulto com a criança daí o estímulo à criatividade, por isso era desnecessário crescer, pensar, escrever poemas, pois a vida completa, bela e terna ali já estava [...].

Enfim, a obra de Cecília Meireles dedicada à criança é um misto de prazer, aprendizado, proteção, sinceridade e acima de tudo musicalidade. É um verdadeiro compromisso de vida de ambas as partes, adulto e criança.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Manuel e AYALA, Walmir. **Antologia dos poetas brasileiros Fase Moderna**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1967
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 33. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- DAMASCENO, Darcy. **Cecília Meireles: Poesia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1982. (Nossos Clássicos; p.107).
- FLORIM, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.
- LAMEGO, Valéria. **A farpa na lira. Cecília Meireles na revolução de 30**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. 10. ed. São Paulo: Moderna, 1982.
- _____. **Criança meu amor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

_____. **Os melhores poemas de Cecília Meireles**. / Seleção de Maria Fernanda. 8. Ed. São Paulo: Global, 1996.

_____. **Olhinhos de Gato**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1983.

_____. **Ou isto ou aquilo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. **Problemas da literatura infantil**; direção da edição de Fanny Abramovich. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1979.

_____. **Poesias Completas**. 2. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979. Vol. IX.

_____. **Poesia Completa**. Organização e introdução Walmir Ayala. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PLATÃO Savioli, Francisco e FIORIN, José Luis. **Lições de Texto: Leitura e Redação**. São Paulo: Ática, 2006.

QUINTANA, Mário. **A vaca e o hipógrifo**. 4ª ed. Porto Alegre: Globo, 1977. p99

RICHE, Rosa Cuba e SOUZA, Denise. **Oficina de Textos 1**. 3. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1996.

_____. **Oficina de Textos 3**. 3. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1996.

RABELLO, Thais. **Situações escolares que desagradam o aluno e prejudicam a aprendizagem**. São Paulo, 1998, 136p. Dissertação de Mestrado apresentada à UNISAL.

SITES CONSULTADOS

- www.asveredas.com.br/bio-cmeireles.html
- www.cosmo.com.br/criança
- www.edicoesgil.com.br/educador
- www.edukbr.com.br/leituraescrita
- www.geocities.com/fedrasp/cavalinho.html
- www.historiaecultura.pro.br/modernosdescobrimentos/desc/meireles/aescolaacrianca.htm
- www.oieduca.com.br/vestibular/vest-fichasleitura_detalle
- www.cosmo.com.br/criança/
- www.modernosdescobrimentos.inf.br
- www.parafraseando.hpg.ig.com.br
- www.pontenova.com.br/alpon/ludovina.html
- www.tanto.com.br/ceciliameireles.htm
- www.tvcultura.com.br

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ORAL NAS RELAÇÕES DE TRABALHO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Cibele Barsalini Martins
Administradora de Empresas

Doutoranda e Mestre em Administração de Empresas

Diogo Bueno Barsalini
Administrador de Empresas

Ismar Vicente
Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Doutorando e Mestre em Administração de Empresas e Doutorando

Luiz Antônio Genghini
Professor da Universidade Paulista
Mestre em Administração de Empresas

RESUMO: No presente artigo propõe-se desenvolver um estudo em uma universidade privada, da região leste de São Paulo/SP, no que se refere à comunicação oral que perpassa as relações e interações de trabalho entre colaboradores e chefias e desses com os alunos. O método utilizado é o indutivo, que é o estudo do particular para o geral. Utilizou-se de pesquisa bibliográfica, sites, pesquisa documental em manuais de rotinas e pesquisa de campo com a realização de entrevistas pessoais com alunos, chefias e colaboradores da universidade, com o foco na percepção de cada entrevistado em relação à melhoria do trabalho na Instituição. Objetiva-se, ainda, demonstrar a importância que a comunicação oral assume nas relações de trabalho, verificar até que ponto a comunicação oral favorece ou prejudica o desempenho e a interação entre colaboradores e chefias, e quanto é fator de satisfação ou não dos universitários. Como resultado, pode-se destacar que se a comunicação, entre todos os envolvidos, for clara e objetiva e se as pessoas se sentirem valorizadas, seus envolvimento com a organização serão maiores.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Linguagem. Universidade.

TITLE: *The importance of oral communication in labor relations in an institution of higher education*

ABSTRACT: *The present article proposes to develop a study in a private University, in the East region of Sao Paulo, with regard to oral communication that passes through the relationships and interactions of work between employees and managers and those with students. The inductive approach was utilized in this research, which goes from the particular case study to the general one. This study made use of bibliographical research in books, websites, documentary research in routines manual and field research including personal interviews with students, supervisors and employees of the University, with focus in the perception of each interviewed regarding the improvement of the work in the Institution. This paper aims to demonstrate the importance of oral communication takes in the labor relations, verify how far oral communication helps or harms the performance and interaction between employees and managers, and the how much does satisfaction factor or not of the university students. As a result, it can be highlighted that if communication between all involved is clear and objective and if people feel valued, their involvements with the organization will be larger.*

KEYWORDS: Communication. Language. University.

INTRODUÇÃO

Comunicação é o ponto chave para empresas prestadoras de serviços, ela é importante pelo papel que assume nas relações humanas. Robbins (2000, p.423), diz que “Comunicação é a transferência de significados, envolve um emissor, que transmite uma mensagem, e também um receptor, que a compreende”. Nesta pesquisa objetivou-se demonstrar a importância da comunicação oral para as relações de trabalho em uma Universidade, com enfoque voltado para área técnico administrativa, a fim de verificar até que ponto favorece ou prejudica o desempenho e a interação entre colaboradores, chefias e alunos.

Conceituou-se na pesquisa a importância das teorias de administração para gerar bons relacionamentos entre líderes e liderados, que por consequência produzem bons resultados para a organização, demonstrando para a Universidade, objeto da pesquisa, um diagnóstico sobre a percepção do seu público sobre a comunicação interna.

A pesquisa se justifica na medida em que propõe estudar o trabalho técnico e administrativo em instituições de ensino superior, assunto ainda pouco explorado em pesquisas acadêmicas. Foi desenvolvida em uma Universidade, para que pudesse observar todos os envolvidos no processo de comunicação e indicar formas para os envolvidos se comunicarem melhor nas relações cotidianas de trabalho, ao utilizarem corretamente a linguagem contextualizada na situação.

O problema da pesquisa originou-se da experiência profissional de um dos autores do artigo e de sua inquietação ao notar como a comunicação influencia as tomadas de decisões dos profissionais envolvidos nos processos técnicos e administrativos nas Universidades. Observou, também, o reflexo do processo de comunicação, especialmente o oral, utilizado pelos colaboradores técnicos e administrativos das Instituições de Ensino Superior (IES) nas orientações para os usuários dos serviços prestados.

Assim sendo, objetivou-se demonstrar a importância que a comunicação oral assume nas relações entre os envolvidos com a Universidade, verificando até que ponto favorece ou prejudica o desempenho e a interação entre colaboradores, chefias e alunos.

Como questão de pesquisa procurou-se responder: Se os envolvidos com a instituição, chefias, colaboradores e alunos estiverem se comunicando com eficácia, os seus envolvimento com a organização tenderão a ser maiores?

Para apresentação do trabalho foram desenvolvidas seis seções incluindo a introdução. Na seção dois, com base em pesquisa documental e referencial teórico, são expostas algumas discussões e conceitos sobre a administração, a relação do trabalho nas organizações, um breve histórico sobre o surgimento das Universidades e o trabalho administrativo que elas demandam. Na terceira seção, com base na literatura, são apresentados os conceitos sobre linguagens, sua importância e finalidade. A quarta seção foi elaborada para demonstrar a metodologia utilizada na realização da pesquisa. Na quinta seção é apresentada a análise dos resultados da pesquisa, e, na última, as considerações finais e recomendações.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste estudo, buscou-se identificar publicações relativas aos processos de comunicação, às teorias de administração e ao contexto organizacional de uma Universidade particular a fim de obter informações que possibilitassem o desenvolvimento da investigação acerca da eficácia da comunicação entre os atores representantes da instituição e seus clientes, os alunos.

1.1. A Administração e relações de trabalho nas organizações

Entende-se que durante a maior parte do tempo, as pessoas são membros de organizações, que se pode entender como sociedade, composta de várias organizações

onde incluem equipes de esportes, grupos teatrais, grupos religiosos, empresas, indústrias, escolas, universidades, etc.

Todas as organizações, formais ou informais, têm vários elementos em comum. Stoner e Freeman (1995), ao se referirem à organização com menor complexidade, definem como “duas ou mais pessoas trabalhando juntas e de modo estruturado para alcançar um objetivo específico ou um conjunto de objetivos” (p. 4).

Toda organização tem como ponto fundamental a sua declaração de missão representada sob a forma de um objetivo amplo baseado nas suas premissas e nos seus valores, parametrizados pelo planejamento de seus pressupostos básicos, seus propósitos, suas competências especiais e seu lugar no mundo, a fim de que possa cumprir o seu papel.

Para Stoner e Freeman (1995) o básico de uma organização é ter claramente definida a sua missão, a partir da qual são definidos os objetivos que direcionam suas ações. Por consequência as organizações precisam ter claros os seus planos e as suas metas. Para alcançá-los necessitam adquirir e destinar recursos de toda ordem. As organizações são compostas por pessoas e dependem da interação com outras organizações. Sem uma administração eficaz é provável que a organização não alcance os seus objetivos.

Para Maximiano (1997, p. 18), a administração:

É o processo de tomar e colocar em prática decisões sobre objetivos e utilização de recursos. A administração, portanto, é o processo que procura assegurar a eficácia (realização de objetivos) e a eficiência (utilização racional de recursos) das organizações ou sistema.

Para compreender o trabalho e o trabalhador é preciso analisar o que pode ser feito sob diversos aspectos, colocar pessoas para executar atividades que realmente gostam, pode gerar melhores resultados para a organização e é preciso ter claro que o trabalho é um processo, e não uma operação individual, pois se desenvolve em ligações e interações com os outros.

O trabalho é uma atividade grupal e o nível de produção é mais influenciado pelas normas do grupo do que pelos incentivos físicos ou pecuniários de produção. Sendo grupal é possível de ser aperfeiçoado com a aplicação de treinamento.

Qualquer organização que deseje capacitar seus empregados em busca de produtividade e de melhoria de qualidade no relacionamento diário em nível institucional ou com os clientes e stakeholders pode se basear na Norma ABNT NBR ISO 10015:2001 que estabelece as diretrizes para treinamento como um recurso estratégico da gestão da qualidade. Campos e Guimarães (2008, p.4) entendem que o “treinamento indica que as empresas devem criar mecanismos funcionais para conhecer e aprimorar suas competências”.

1.2. Histórico das universidades no Brasil

A realidade atual mostra que praticamente todas as universidades dedicam-se à formação de profissionais para atuação no mercado, embora o caráter acadêmico diferencie a formação universitária de outras formações profissionais, por poder oportunizar e estimular o estudo e a pesquisa.

Na história da educação no Brasil, registra-se que as escolas superiores surgiram por volta de 1808 com a chegada da Família Real ao Brasil (CUNHA, 2007), entretanto durante o período colonial, os estudantes brasileiros encaminhavam-se, em sua maioria, para a Universidade de Coimbra.

Com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil foi instituída as aulas régias e as academias, mas os primeiros cursos superiores surgiram em 1827 e 1828 com a fundação dos cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda, respectivamente. Mais tarde surgiram as Faculdades de Medicina e Engenharia, todas criadas com objetivo profissionalizante.

A Universidade de São Paulo – USP foi inaugurada em 1934 e, desde então, destaca-se pelo ensino ministrado nos seus mais variados cursos e pelo desenvolvimento das suas atividades de pesquisa e de extensão.

Sampaio (2000 apud BOM CONSELHO, 2011) apresenta uma retrospectiva histórica do crescimento da Universidade no Brasil, inclusive a particular:

[...] destacando o período de 1933 a 1965 como o momento de consolidação e participação relativa do setor privado. Já o período de 1965 a 1980, como um momento correspondente à mudança de patamar das matrículas privadas, bem como de predominância desse setor no sistema de ensino superior. O crescimento do número de matrículas foi superior a 700%. Percebe-se também que nesse período houve uma modificação no perfil estudantil, pois com o curso noturno e a oferta de cursos no interior, algumas pessoas das classes mais pobres conseguiram ter acesso ao curso superior.

Deste modo, o intenso crescimento do Ensino Superior foi impulsionado pela formação de organizações particulares, que sob o modelo de empresas, impulsionaram o processo expansionista, incentivado pelo poder público.

Boas (2004) também contribui com seu entendimento, manifestando-se com os seguintes argumentos:

A trajetória do ensino superior privado no Brasil lembra um avião decolando em terreno pedregoso, sob atmosfera nebulosa e olhares incrédulos. O motor resfolega, mas impulsiona; o trem de pouso tropeça, mas sustenta; a fuselagem trepida, mas integra-se; as asas hesitam, mas conduzem; anônimo, o piloto usa o bom senso e a intuição à medida que os governos lhe permitem evoluir; cada manobra é um exame final. A educação superior particular faria seu vôo inaugural em 1896, dez anos antes do 14-Bis de Alberto Santos Dumont (BOAS, 2004, p. 10).

Tendo expandido até se encontrar no estágio atual, a universidade particular vem preenchendo uma lacuna muito interessante para os governantes que é de popularizar o ensino superior por intermédio da aquisição do grau de graduação por uma quantidade cada vez maior de candidatos, gerando estatísticas positivas e deixando para o mercado a incorporação e a capacitação dos

egressos de seus cursos em habilidades profissionais.

Logo, o estudante que busca a formação profissional superior precisa encontrar na Universidade o ensino sintonizado com as necessidades e cobranças que lhe são impostas pela nova ordem do trabalho. Frente aos constantes desafios, a Educação Superior tem ainda um longo caminho a percorrer, para oferecer aos estudantes as oportunidades que eles estão procurando e que as economias mundiais parecem cada vez menos capazes de proporcionar-lhes.

1.3. O trabalho administrativo na Universidade

Segundo Stoner (1999, p.4) “A administração é o processo de planejar, organizar, liderar e controlar os esforços realizados pelos membros da organização e o uso de todos os outros recursos organizacionais para alcançar os objetivos estabelecidos”, demandando, portanto, a participação de todos os atores envolvidos no processo.

Infere-se, pela mera observação, que nas IES o trabalho do corpo docente na sua interação com o corpo discente tende a ser mais valorizado do que o trabalho do corpo técnico administrativo, gerando a impressão de que o trabalho técnico administrativo não está integrado ao processo, por apresentar, aparentemente, poucos resultados.

Ao considerar que a ação de administrar envolve a gestão de qualquer tipo de negócio ou atividade, públicos, privados, comerciais, políticos e educacionais, abrangendo sempre a estrutura organizacional no seu todo, nota-se que o complexo administrativo, em especial a realidade dos colaboradores das universidades, deve merecer maior atenção.

A realidade vivenciada atualmente pelo corpo técnico e administrativo é de princípios, de normas e de funções que se destinam a implementar e gerir, com eficácia e eficiência, um conjunto de atividades de suporte que viabilizam a execução dos programas pedagógicos e a manutenção da ordem administrativa, preservando o sistema. Maximiano (2009, p. 371) diz que a

Administração é “uma filosofia ou doutrina que valoriza a participação das pessoas no processo de tomar decisões sobre a administração das organizações”.

2. CONCEITOS DE LINGUAGENS E COMUNICAÇÃO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO

A utilização das diversas formas de linguagem, especialmente a linguagem falada, evoluiu na espécie humana em face ao seu processo de humanização. Berger e Luckmann (1996, p.56) ensinam que a linguagem pode ser definida como “um sistema de sinais vocais” e que, dentre os diversos tipos de sistemas de objetivação como gestos, expressões corporais, vocalizações, sem dúvida o mais importante é a linguagem.

Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, linguagem é:

O uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas. Todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos. Linguagem auditiva, a qual se baseia essencialmente no uso da voz, e é chamada também de linguagem falada ou linguagem articulada. (FERREIRA, 1986, p. 1035).

A Grande enciclopédia Larousse Cultural define linguagem como:

Capacidade observada nos seres humanos de exprimir seu pensamento e de comunicá-lo por meio de um sistema de signos vocais eventualmente gráficos. Faculdade humana de produzir significações, tendo esta uma função social (comunicação entre os homens), uma função cognitiva (visão de mundo individual) e uma função pragmática (interação entre os homens). (LAROUSSE, 1998, p. 3612).

Percebe-se que viver é, em grande medida, uma questão de linguagem e de comunicação. No mundo moderno, a maior parte das pessoas ganha a vida comunicando-se e o maior percentual dessa comunicação envolve a linguagem falada. Mesmo se a comunicação e a linguagem falada não fossem a parte fundamental de muitos trabalhos e exercícios

profissionais, não deixaria de ser fundamental à vida de todos, pois é a maneira como as pessoas se comunicam e demonstram a maneira como vivem.

A função primária da linguagem é a comunicação e o intercâmbio na sociedade, uma vez que a fala humana é um ato social num contexto também social. Enquanto que a linguística cria uma consciência verbal que une cada indivíduo aos membros do seu grupo social, logo a aprendizagem linguística está diretamente vinculada à produção de uma identidade ideológica, relacionada com o papel que o indivíduo exerce no interior de uma formação social.

Por intermédio da linguagem as pessoas integram no mundo das relações sociais, pois é por meio dela que se realiza a conexão sociológica entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo do indivíduo, fazendo-o perceber suas sensações, suas emoções, seus sentimentos, e seus desejos.

Nesse sentido, a linguagem é uma forma de vida que se expressa no social através dos atos que vão construindo e desconstruindo a história da humanidade “aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa do mundo: ganha espessura, faz história” (ORLANDI, 1996, p. 9).

Dessa feita, também a história e o cotidiano da moderna sociedade organizacional, apesar das inúmeras e avançadas formas de comunicação e das tecnologias, é construída a partir da linguagem falada que estabelece o vínculo e a ligação entre os seus integrantes.

Segundo Matos (2009), a comunicação é o meio onde a cultura é criada, retransmitida.

A palavra comunicação é originária do latim *communicare*, que significa tornar comum, partilhar, repartir, associar, trocar opiniões, conferenciar, que é algo que fazemos a todo instante, seja no ambiente profissional, seja com os amigos, com a família, com a namorada (o), pela internet, pelo telefone, por carta etc. (MATOS, 2009, p. 27).

A comunicação serve para o entendimento ou o não entendimento de determinados assuntos, sendo que, quando mal transmitida ou mal recepcionada o seu conteúdo é

distorcido e chega ao receptor de maneira inadequada e indevida.

As organizações, verdadeiras teias sociais, necessitam de canais de comunicações que proporcionem relacionamento agradável, harmonioso e eficaz, envolvendo as ações relativas aos relacionamentos entre os agentes dos ambientes interno e externo.

A comunicação administrativa segundo Torquato:

Abrange todos os conteúdos relativos ao cotidiano da administração atendendo às áreas centrais de planejamento e às estruturas técnico-normativas, com a finalidade de orientar, atualizar, ordenar e reordenar o fluxo das atividades funcionais. Trata-se do suporte informacional-normativo da organização. (TORQUATO, 2002, p. 39)

Podendo-se, deste modo, inferir que a comunicação administrativa é um sistema de informação estabelecido para prover aqueles que ocupam funções administrativas numa organização de condições de melhor compreender e de comunicar fatos do cotidiano. Entretanto, a comunicação nem sempre consegue seu objetivo de eficácia, tanto que se observam alguns textos de empresas onde são reportados problemas de comunicação entre os seus colaboradores e o mercado.

A eficácia da comunicação pode ser determinada pela compreensão que se tem do processo de comunicação, conforme ensina Robbins (2000 p. 428) "Dois dos elementos mais importantes para a comunicação eficaz são a habilidade para ser um ouvinte ativo e a habilidade para dar feedback".

Assim, pode-se supor que sucesso ou fracasso na comunicação depende das pessoas, de seus comportamentos, seus preconceitos e tabus, não podendo ser atribuído a um único fator, senão ao contexto onde o processo de comunicação acontece. A estes elementos estranhos ao processo de comunicação, mas que impactam tanto o processo em si, quanto os resultados, pode-se chamar de barreiras à comunicação ou ruídos.

Segundo Colombini (1998) barreiras à comunicação:

São restrições ou limitações que ocorrem dentro ou entre as etapas do processo de comunicação, fazendo com que nem todo sinal emitido pela fonte percorra livremente o processo de modo a chegar incólume ao destino, sofrendo perdas, mutilações, distorções, como também ruídos, interferências, vazamentos, e ainda, ampliações ou desvios. O boato é um exemplo de comunicação distorcida, amplia e muitas vezes desvia. As barreiras de comunicação provocam: perda na comunicação entre as pessoas; impede o trânsito livre e aberto das mensagens; cria dificuldade de intercâmbio de comunicações. A remoção das barreiras de comunicação e dos ruídos é o ponto de partida para se conseguir um ambiente de comunicação aberta e franca entre pessoas. (COLOMBINI, 1998, p.43)

Logo, as barreiras ou ruídos são muito mais frequentes do que pode parecer porque são resultantes de que experiências diferentes das pessoas envolvidas na comunicação que podem provocar distorções na comunicação. As necessidades, os valores, as atitudes, os comportamentos e as expectativas são diferentes e frequentemente ocorrerão juízos de valores, dando ensejo aos obstáculos, à comunicação.

Conforme Claparède (1998) as condições necessárias para uma comunicação eficaz são: conhecimento do **código**, o uso de códigos fechados, conhecimento do repertório do destinatário, conhecimento do repertório do contexto cultural ou profissional em que atuamos e o uso adequado do veículo de comunicação. E ainda, para evitar ruídos é preciso conhecer o funcionamento da estrutura da comunicação: remetente, destinatário, código, repertório, mensagens e veículo.

Logo, para se pensar no papel da comunicação oral no desempenho do trabalho técnico e administrativo nas universidades é recomendável que seus colaboradores tenham conhecimento dos procedimentos e as informações prestadas devem ser padronizadas. Deste modo a elaboração de manuais de procedimentos para geração e divulgação de novas informações, pode ajudar na relação entre todos os envolvidos com a

Universidade reduzindo as zonas de conflito, melhorando o clima organizacional e aumentando a produtividade.

3. METODOLOGIA

O método utilizado é o indutivo, que recomenda o estudo do particular para o geral. Utilizou-se de pesquisa exploratória documental em manuais de rotinas e publicações acadêmicas. Também foi realizada uma pesquisa de campo, entrevista e aplicação de questionários com os alunos, chefias e colaboradores da Instituição, procurando manter o enfoque na percepção de cada participante da pesquisa em relação à comunicação oral e melhoria do trabalho na Instituição.

A pesquisa foi realizada em uma Universidade privada da região leste de São Paulo, SP, com uma amostragem de cinquenta alunos, oito colaboradores no nível de chefia e vinte e cinco colaboradores no nível de auxiliar. Todos contribuíram com a pesquisa respondendo um questionário específico, sem se identificar para preservar a identidade dos respondentes e assegurar a liberdade de expressão, condição fundamental para a validação da pesquisa.

As respostas do corpo discente foram coletadas quando os alunos procuraram o setor de atendimento, sendo convidados a responder ao questionário, respeitando-se a forma aleatória de chegada. Entretanto, por conveniência só alunos responderam a esta fase, tendo se estabelecido uma quota de cinquenta entrevistas.

As chefias dos setores de Atendimento ao Aluno, Secretaria, Apoio ao Docente, Diplomas, Tesouraria, Ouvidoria e Diretoria, que exercem cargos de Supervisão, Gerencia e Diretoria, foram convidadas a responder o questionário e participar da entrevista com abordagem direta e não aleatória como ocorreu com o grupo de alunos, as informações geradas por esse grupo não foram tabuladas por ser um grupo pequeno e de fácil identificação dos sujeitos. Mais uma vez respeitaram-se os princípios da

conveniência e quotas para determinação dos respondentes.

Os colaboradores, em nível de auxiliar, totalizaram vinte e cinco, pertencem aos mesmos setores citados acima e foram convidados de forma aleatória, porém respeitando-se os princípios da conveniência e quotas. Todos os participantes foram abordados pessoalmente, oportunidade em que foram apresentados os questionários e explicado o motivo da pesquisa.

O nome da Universidade objeto da pesquisa foi omitido para assegurar a imparcialidade nas respostas fornecidas pelos entrevistados e preservar a organização de qualquer exposição indevida.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Cumprida a etapa da coleta de dados na pesquisa de campo, por intermédio de entrevistas e de questionários com os envolvidos as informações foram agrupadas e tabuladas a fim de possibilitar o trabalho de análise e interpretação das informações.

O primeiro objetivo da pesquisa foi identificar os alunos entrevistados por curso, faixa etária e turno, respeitando-se a imparcialidade na pesquisa, tendo-se obtido as informações dispostas nos quadros 1 e 2:

Quadro 1 - Curso e Faixa Etária

CURSO	FAIXA ETÁRIA				TOTAL
	18 a 25	26 a 33	33 a 40	+ de 40	
Administração	2	3	1	0	6
Direito	1	3	1	1	6
Logística	3	2	0	0	5
RH	2	2	1	0	5
Educação Física	3	1	0	0	4
Enfermagem	2	3	1	1	7
Odontologia	4	3	1	0	8
Pedagogia	2	3	2	2	9
TOTAL	19	20	7	4	50

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 2 - Turno e Gênero

CURSO	TURNO		GÊNERO	
	MAT.	NOT.	MASC.	FEM.
Administração	1	5	3	3
Direito	2	4	4	2
Logística	0	5	5	0
RH	0	5	2	3
Educação Física	2	2	2	2
Enfermagem	3	4	2	5
Odontologia	3	5	4	4
Pedagogia	2	7	0	9
TOTAL	13	37	22	28

Fonte: Elaborado pelos autores.

Posteriormente foram analisadas as respostas obtidas pela aplicação das questões fechadas, elaboradas para obter informações sobre a percepção dos alunos quanto aos seus envolvimento com as áreas técnicas e administrativas da Universidade, diretamente ligadas a eles.

Quando perguntados: **Em sua opinião, a comunicação entre os setores da Universidade é padronizada?** Obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 3 - Percepção de alunos sobre a padronização da comunicação entre os setores da Universidade

CURSO	RESPOSTAS	
	Sim	Não
Administração	1	5
Direito	2	4
Logística	0	5
RH	1	4
Educação Física	0	4
Enfermagem	2	5
Odontologia	3	5
Pedagogia	2	7
TOTAL	11	39
%	22%	78%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 4 - Percepção de colaboradores sobre a padronização da comunicação entre os setores da Universidade

ÁREA	RESPOSTAS	
	Sim	Não
Central de Atendimento	2	5
Secretaria	3	4
Apoio Docente	2	2
Diplomas	1	0
Tesouraria	1	2
Ouvidoria	0	1
Diretoria	0	1
Reitoria	1	0
TOTAL	10	15
%	40%	60%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Detectou-se nesta questão que 78% dos alunos entrevistados e 60% dos colaboradores entendem ou percebem que a Universidade não tem padronização na comunicação, indicando que existem deficiências nas informações prestadas pelos canais comunicação existentes na Universidade.

Investigando a respeito dos canais de comunicação, a seguinte pergunta foi submetida aos respondentes: **Sobre os canais de comunicação que a Universidade oferece que você conhece?**

As respostas à pergunta, de acordo com quadro 5, indicaram que os alunos pesquisados conhecem mais as áreas que tem maior exposição na Universidade, como Central de Atendimento ao Aluno, Tesouraria, Manual do Aluno e Site como fatos positivos, permitindo inferir que a Universidade pode trabalhar para melhorar as demais de comunicação. Melhorando o conjunto de ferramentas virtuais tenderão a melhorar a eficácia e a eficiência das informações, diminuindo a frequência de atendimento presencial.

Quadro 5 - Relação de canal de comunicação conhecidos pelos alunos

	Sim	Não	Total
Central de atendimento do aluno	50	0	50
Ouvidoria	18	32	50
Tesouraria	41	9	50
Telemarketing	16	34	50
Site	50	0	50
Manual do aluno	33	17	50

Fonte: Elaborado pelos autores.

Durante a pesquisa também se buscou verificar a percepção dos alunos e dos colaboradores que já tiveram que lidar com as consequências de prováveis falhas de comunicação na Universidade. O resultado está demonstrado nos quadros 6 e 7.

Quadro 6 - Percepção dos alunos pesquisados sobre problemas causados devido a falha de comunicação na Universidade

CURSO	RESPOSTAS	
	Sim	Não
Administração	3	3
Direito	5	1
Logística	3	2
RH	1	4
Educação Física	2	2
Enfermagem	5	2
Odontologia	3	5
Pedagogia	6	3
TOTAL	28	22
%	56%	44%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 7 - Percepção dos colaboradores pesquisados sobre problemas causados devido a falha de comunicação na Universidade

ÁREA	RESPOSTAS	
	Sim	Não
Central de Atendimento	3	4
Secretaria	5	2
Apoio Docente	3	1
Diplomas	0	1
Tesouraria	3	0
Ouvidoria	1	0
Diretoria	1	0
Reitoria	0	1
TOTAL	16	9
%	64%	36%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conhecido o resultado demonstrado nos quadros 6 e 7, percebe-se que a maioria dos participantes da pesquisa reporta transtornos causados pela falha de comunicação, pois a porcentagem de resposta SIM supera 50% nas duas populações. Procurando investigar a frequência de ocorrência dos problemas relativos a falhas de comunicação, em comparação ao número de atendimentos

prestados pela Universidade, foi formulada a questão 5: **Qual a frequência de problema gerado devido à falha de comunicação, em comparação ao número de atendimento prestado a você?** O conjunto de respostas novamente indicou que a falha na comunicação existe na Universidade, uma vez que 96% dos participantes apontaram a existência do problema quando são atendidos, conforme se observa no quadro 8:

Quadro 8 - Qual a frequência de problema gerado devido à falha de comunicação, em comparação ao número de atendimento prestado a você?

Número de problemas a cada 5 atendimentos	Frequência	%
0 problema	2	4%
1 problema	9	18%
2 problemas	16	32%
3 problemas	13	26%
5 problemas	6	12%
5 problemas	4	8%
TOTAL	50	100%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Objetivando conhecer a tendência da opinião dos entrevistados a respeito do impacto das falhas de comunicação no cotidiano da Universidade em seu relacionamento com os clientes, foi elaborada a questão 6: **Na sua opinião, falhas na comunicação atrapalham no relacionamento entre você e alunos/você e colaboradores, da Universidade?**

Quadro 9 - Na sua opinião as falhas na comunicação atrapalham no relacionamento entre você e alunos, da Universidade? (Exceto Professores)

ÁREA	RESPOSTAS	
	Sim	Não
Central de Atendimento	2	5
Secretaria	3	4
Apoio Docente	0	4
Diplomas	1	0
Tesouraria	3	0
Ouvidoria	1	0
Diretoria	0	1
Reitoria	0	1
TOTAL	10	15
%	40%	60%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 10 - Na sua opinião falhas na comunicação atrapalham no relacionamento entre você e colaboradores, da Universidade? (Exceto Professores)

CURSO	RESPOSTAS	
	Sim	Não
Administração	4	2
Direito	4	2
Logística	3	2
RH	4	1
Educação Física	1	3
Enfermagem	4	3
Odontologia	3	5
Pedagogia	5	4
TOTAL	28	22
%	56%	44%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando os quadros 9 e 10, observa-se que para 56% dos alunos entrevistados os recursos e os procedimentos da Universidade atrapalham os seus relacionamentos com os funcionários, gerando conflitos, mal entendidos e dificuldades de resolução do problema no primeiro atendimento. Para 60% dos colaboradores as falhas não atrapalham no relacionamento com os alunos, pois mesmo com as dificuldades e os conflitos os atendimentos trazem resolução dos problemas no primeiro atendimento. Há neste quesito concordância de opinião onde os alunos reclamam melhores resultados e os funcionários tendem a se acomodar com a situação, achando-a normal.

Numa relação direta de avaliação de desempenho, alunos e colaboradores foram convidados a opinar por intermédio da questão 7: **Qual sua avaliação para o desempenho da comunicação da Universidade?**

Agrupadas as respostas, a maioria dos participantes entende que o processo de comunicação é regular, acusando mais uma vez e ineficiência da comunicação por falhas no processo de execução, conforme ilustram os quadros 11 e 12, abaixo.

Quadro 11 - A avaliação do desempenho percebida pelos alunos

CURSO	RUIM	REGULAR	BOM	MUITO BOM	TOTAL
Administração	1	4	1	0	6
Direito	2	3	1	0	6
Logística	0	3	1	1	5
RH	1	2	1	1	5
Educação Física	0	2	1	1	4
Enfermagem	4	2	1	0	7
Odontologia	0	3	4	1	8
Pedagogia	4	3	2	0	9
TOTAL	12	22	12	4	50

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 12 - A avaliação do desempenho percebida pelos colaboradores

CURSO	RUIM	REGULAR	BOM	MUITO BOM	TOTAL
Central de Atend.	2	4	1	0	7
Secretaria	3	2	1	1	7
Apoio Docente	1	3	0	0	4
Diplomas	0	1	0	0	1
Tesouraria	2	1	0	0	3
Ouvidoria	0	1	0	0	1
Diretoria	0	0	1	0	1
Reitoria	0	0	1	0	1
TOTAL	8	12	4	1	25

Fonte: Elaborado pelos autores.

Estimulados pelas respostas à questão 7, os respondentes foram conduzidos a responder a questão 8: **“Você valorizaria mais a universidade se não existissem falhas na comunicação?”**, cujo objetivo era buscar indicações da valorização da Universidade caso a comunicação fosse mais eficaz.

Quadro 13 - Percepção dos alunos sobre a valorização da universidade se não existissem falhas na comunicação

CURSO	RESPOSTAS	
	Sim	Não
Administração	4	2
Direito	6	0
Logística	4	1
RH	4	1
Educação Física	3	1
Enfermagem	6	1
Odontologia	3	5
Pedagogia	8	1
TOTAL	38	12
%	76%	24%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 14 - Percepção dos colaboradores sobre a valorização da universidade se não existissem falhas na comunicação

ÁREA	RESPOSTAS	
	Sim	Não
Central de Atendimento	6	1
Secretaria	7	0
Apoio Docente	3	1
Diplomas	1	0
Tesouraria	3	0
Ouvidoria	1	0
Diretoria	1	0
Reitoria	1	0
TOTAL	23	2
%	92%	8%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao serem questionados sobre a valorização que os pesquisados atribuiriam à instituição se não ocorresse falhas na comunicação, constatou-se que 76% dos alunos e 92% dos colaboradores pesquisados, valorizariam mais a Universidade se não existissem as falhas de comunicação. A grandeza dos índices enseja necessidade de melhoria nos sistemas, inclusive de capacitação dos operadores administrativos, com a participação efetiva dos líderes em ações corretivas e preventivas a fim de assegurar a melhoria contínua do sistema.

Para as lideranças representadas pelas chefias dos departamentos, as pessoas não se empenham em aperfeiçoar o ato de comunicar uma mensagem, provocando ruídos e, algumas vezes, distorcendo o que foi dito.

Os respondentes ainda apontam o fato das novas informações de interesse geral e especialmente dos alunos na universidade, não chegarem ao setor de atendimento ao aluno, o que impossibilita os atendentes a fornecerem informações corretas, acabando por impedir que a comunicação seja transparente e bem-sucedida.

Após o conhecimento dos dados apresentados os líderes identificaram a necessidade de trabalhar em um projeto, em que ouvir com paciência e atenção será a melhor solução para todos os envolvidos da

Universidade no encaminhamento dos atendimentos. Aparentemente a primeira preocupação do projeto deverá ser no sentido de criar empatia entre os operadores e as chefias para que estas aprendam e passem as informações para seus colaboradores. Os colaboradores, por sua vez, devem compreender e assimilar as informações, desenvolver o processo de comunicação adequadamente a fim de que os alunos sejam atendidos com melhor qualidade e eficácia, tornando-se mais satisfeitos com o atendimento. O resultado final deverá beneficiar e agradar a todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas na comunicação podem gerar conflitos e precisam ser corrigidos para o pleno sucesso da Universidade. As relações interpessoais como um todo, poderiam ser mais eficazes se as pessoas conseguissem se comunicar melhor e com clareza, o que facilitaria a interpretação do que se pretendeu comunicar. Sem perceber, muitos problemas comuns que ocorrem nas relações interpessoais acontecem justamente por problemas de comunicação.

Por essa razão, se há o desejo de comunicar com outras pessoas é preciso o exercício constante da arte da empatia, que é a capacidade entender o seu estado de espírito, o seu momento psicológico, seu nível cultural, suas crenças e seus apelos emocionais.

Deste modo, pode-se inferir que se os envolvidos com a Universidade conseguirem se comunicar melhor, seus entendimentos serão melhores. As universidades estão crescendo e a nova realidade e o perfil dos alunos que frequentam as universidades estão exigindo mais atenção dos colaboradores das áreas administrativas, principalmente do atendimento que precisam sanar as dúvidas alunos, muitas vezes sem ter acesso imediato às informações necessárias.

Há uma cadeia por onde transitam as informações, em que os colaboradores se comunicam com os alunos, as chefias se

comunicam e passam informações com clareza aos seus colaboradores. E os envolvidos crescem com a organização de modo seguro e sem conflitos, fazendo com que todos se sintam mais valorizados.

Ainda que os resultados apresentados neste estudo, por seu perfil exploratório, apresentem limitações que impeçam derivações para universos mais amplos, eles contribuem para um maior conhecimento sobre a importância da comunicação oral nas relações de trabalho e contribui para futuros estudos tipo multicase, com amostra representativa, cujos resultados possam representar o perfil do universo.

Portanto, o esforço aqui empreendido pode ser uma base para o levantamento de pressupostos e/ou hipóteses que embasem estudos com métodos quantitativos capazes de iluminar novos aspectos das questões aqui analisadas.

REFERÊNCIAS

- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOAS, Sérgio Vilas. **Ensino superior particular: um vôo histórico**. São Paulo: Segmento, 2004.
- CAMPOS, Jorge de Paiva, GUIMARÃES, Sebastião. **Em busca da Eficácia em treinamento – Norma ABNT NBR Isso 10015:2001**. E-book disponível em <http://qualidadeonline.files.wordpress.com/2010/03/em-busca-da-eficacia-em-treinamento.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2011.
- CLAPARÉDE, Édouard. **Educação funcional**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1988.
- COLOMBINI, Luís. Reunião de Críticas. **Você S. A.** São Paulo, set. 1998.
- COMUNICAÇÃO EFICAZ. Disponível em: <http://www.guiarh.com.br/p84.htm>. Acesso em: 07/05/2010.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3 ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.
- CONSELHO, Deise Elen Abreu do Bom.; BESSA, Pedro. **Ensino Superior Particular no Brasil: Histórico e Desafios**. Disponível em: <http://www3.mg.senac.br/NR/rdonlyres/eoqcsmybxfmyfq5kq3bpqd7pplftb76aww24x4griymjsunbt6goq5w3qdubmetjzpzwcfba5o72d/deise.PDF>. Acesso em: 02/04/2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GRANDE enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, c1998. 24 v.
- MATOS, Gustavo G. **Comunicação Empresarial sem complicação: como facilitar a comunicação na empresa, pela via da cultura e do diálogo**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2009.
- MAXIMIANO, Antonio C. Amaru. **Teoria Geral da Administração: da Revolução Urbana à Revolução Digital**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MAXIMIANO, Antonio C. Amaru. **Além da hierarquia**. São Paulo: Atlas, 1995.
- ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- ROBBINS, Stephen P. **Administração: mudanças e Perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração**. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1995.
- STONER, James A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração**. 5 ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1999.
- TORQUATO, Gaudêncio. **Tratando de Comunicação Organizacional e Política**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: INTERVENÇÃO MULTIPROFISSIONAL EM GRUPO DE HIPERTENSOS

Cassio Marcos Vilicev
**Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia e
Universidade Paulista**

Silmara Silva Mendonça
Nutricionista

Adriana Manrubia Biral
Professora da Universidade Paulista

Igor Bordello Masson
Professor da Universidade Paulista

Daniela Fagioli
Professora da Universidade Paulista

Alessandra Lucca
Professora da Universidade Paulista

RESUMO: A formação da equipe multiprofissional proporciona uma ação diferenciada aos hipertensos. Este estudo objetivou avaliar o conhecimento sobre a alimentação e hábitos de vida antes e após ações de educação em saúde com participantes do grupo de hipertensão de uma Unidade Básica de Saúde (UBS). O estudo foi realizado com 13 indivíduos na faixa etária de 30 a 75 anos que participaram de palestras educativas sobre hipertensão em uma UBS no município de Osasco. Foi elaborado um questionário baseado nos principais temas abordados nas palestras, com dez questões de múltipla-escolha, de fácil compreensão com respostas “sim”, “não” e “não sei” e, aplicado em dois momentos, antes e após a intervenção multidisciplinar. A maioria dos participantes, 84,61% (n=11) reconhece a atividade física como controle da hipertensão arterial sistêmica (HAS), por outro lado apenas 15,28% (n=2) identificaram que o consumo diário de embutidos altera a pressão arterial (PA). Após a intervenção de educação em saúde nota-se que a maioria dos participantes identificou os riscos e benefícios no controle da HAS. Exceto para o café, onde mesmo após a intervenção, 7,7% (n=1) não o apontaram seu consumo como fator que altera a PA. A média de acertos antes e após a intervenção apresentou um incremento de 56,2% (n=7,3). De acordo com o presente estudo foi possível concluir que o grupo de hipertensão apresentou aumento no escore de acertos segundo questionário, desta forma as palestras educativas contínuas tornam-se instrumentos de extrema importância para a educação da população, pois auxiliam no conhecimento sobre a doença, tratamento e sua prevenção e, também, influenciam na adesão ao tratamento.

PALAVRAS-CHAVE: Hipertensão arterial. Educação em saúde. Prevenção primária.

TITLE: *Health education: multiprofessional action in the group of hypertensive*

ABSTRACT: *The formation of the multidisciplinary team provides a different action to hypertensive patients. This study aimed to evaluate the knowledge on nutrition and lifestyle before and after the actions of health education group participants with hypertension from a Basic Health Unit (BHU). The study was conducted with 13 individuals aged 30 to 75 years who attended lectures on hypertension in a primary care unit in the city of Osasco. A questionnaire was developed based on the main topics covered in the lectures, with ten multiple-choice questions, easy to understand answers with "yes", "no" and "not know", and applied on two occasions, before and after multidisciplinary intervention. Most participants, 84.61% (n = 11) recognizes physical activity as control of hypertension, on the other hand only 15.28% (n = 2) found that daily consumption of sausages changes the pressure. After*

the intervention of health education is noted that most participants identified the risks and benefits in controlling hypertension. Except for coffee consumption, where 7.7% (n = 1) even after the intervention showed that coffee does not affect blood pressure. The mean score before and after intervention, showed an increase of 56.2% (n = 7.3). According to this study it was concluded that the hypertension group showed an increase in the rate of correct answers the second questionnaire, thereby continuing education lectures become of extreme important tools for the education of the population, as they help in knowledge about the disease, treatment and prevention, and also influence treatment adherence.

KEYWORDS: Hypertension. Health education. Primary prevention.

INTRODUÇÃO

A hipertensão arterial sistêmica (HAS) é definida como o nível elevado de pressão arterial sistólica (PAS), de 140mmHg ou maior e, pressão arterial diastólica (PAD) de 90mmHg ou mais. Aparece associada a outras doenças, sendo então classificada como hipertensão secundária. Pode ser classificada em diferentes graus; leve, moderada e severa, de acordo com a relação maior ou menor dos níveis de pressão sanguínea e outras alterações que possam se manifestar (WAITZBERG, 2004).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), na sub-região das Américas, a HAS está entre os três principais fatores de risco que concorrem para a carga total de doenças (WHO, 2002). No Brasil, a prevalência de HAS na população urbana adulta brasileira variou de 20% a 30% (PASSOS *et al*, 2006). Em inquérito domiciliar, realizado em 15 capitais e no Distrito Federal, sobre fatores de risco e morbidade autorreferida para doenças crônicas não-transmissíveis, a frequência de HAS variou de 16% a 45% (RIBEIRO e PLAVNIK, 2007).

Os fatores de risco para o desenvolvimento da hipertensão arterial (HA) incluem pressão arterial normal limítrofe, histórico familiar de hipertensão, ancestrais afro-americanos, sobrepeso, consumo excessivo de sal, baixa atividade física, tabagismo, *diabetes mellitus*, dislipidemias e consumo de álcool. (TOLEDO *et al*, 2007).

Outros fatores de risco das doenças cardiovasculares (DCV) comumente se associam à HAS, como a obesidade e os distúrbios do metabolismo da glicose e dos lipídios. Outros, ainda, podem estar causalmente associados à elevação dos níveis

pressóricos, como alimentação inadequada, excesso de sal, consumo abusivo de álcool, inatividade física, excesso de peso e tabagismo. Com base nesse conhecimento, mudanças no estilo de vida têm sido indicadas na prevenção e no tratamento da HAS. (FERREIRA *et al*, 2009).

Contudo, uma forma econômica e frequentemente utilizada em saúde pública é o grupo terapêutico, que pode ser compreendido como um conjunto de pessoas com problemas similares que se reúnem para a troca de experiências e conhecimentos e para a aquisição de novas habilidades de superação, na busca de melhores condições de saúde para seus membros. Assim, considera-se que a educação em saúde pode ser favorecida pelo trabalho na modalidade grupal, possibilitando o aprofundamento das discussões referentes às questões de saúde, uma vez que no grupo os participantes podem enfrentar melhor suas limitações, pelo resgate da autonomia e pela possibilidade de viver de modo mais harmônico com sua condição de saúde (SOARES *et al*, 2009).

Por ser a HA multifatorial, e por orientações voltadas para vários objetivos, ela requer o apoio de outros profissionais de saúde além do médico. A formação da equipe multiprofissional proporciona uma ação diferenciada aos hipertensos (MION JR *et al*, 2004).

Diante do exposto, o presente estudo tem o objetivo de avaliar o conhecimento sobre a alimentação e os hábitos de vida antes e após as ações de educação em saúde realizadas pela equipe multidisciplinar junto aos participantes do grupo de hipertensão de uma Unidade Básica de Saúde (UBS).

1. MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de corte transversal, com componentes descritivos e analíticos, que busca o conhecimento sobre a alimentação e os hábitos de vida antes e após as ações de educação em saúde. O estudo foi aplicado em uma UBS localizada no município de Osasco.

A equipe multiprofissional, composta por enfermeiro, nutricionista, psicólogo, educador físico e assistente social, desenvolveu um curso de educação em saúde com cinco palestras semanais sobre a HA, a serem ministradas ao grupo de hipertensão. Cada palestra teve duração de duas horas e a carga horária total foi dez horas.

O conteúdo programático do curso contemplou a definição de hipertensão, os principais órgãos acometidos, os sintomas, os fatores de risco e as estratégias para a redução da pressão arterial (PA); contemplou também a importância da alimentação saudável e balanceada, da mastigação, da absorção, da digestão e da excreção dos alimentos que devem ser consumidos com maior frequência, bem como a escolha dos alimentos que já contêm sal naturalmente e que, portanto, devem ser evitados ou substituídos. Além disso, incluiu-se entre os itens abordados a relevância do controle das emoções e se apresentou formas de controlá-las; a importância da prática da atividade física regular no controle da doença; informações sobre os direitos de cada paciente no serviço de saúde público; e sobre como adquirir gratuitamente o aparelho doméstico para a mensuração da PA.

A coleta de dados foi realizada durante o período de junho a julho de 2008, no horário das 8 às 10 horas.

O estudo foi realizado com todos os participantes do grupo, com ou sem HA, e incluiu familiares dos hipertensos e seus cuidadores. Assim, a população de estudo foi composta por 13 pessoas na faixa etária de 30 a 75 anos, caracterizando uma amostra por acessibilidade, porém não probabilística.

Para avaliar a assimilação do conteúdo ministrado nas palestras, foi aplicado um questionário composto por oito questões

fechadas com três alternativas cada, de respostas “sim”, “não” e “não sei”, desenvolvido com base nos assuntos abordados.

O referido questionário foi aplicado em dois momentos: no início das palestras (1º dia) e após a participação em todas as palestras (último dia).

As respostas foram analisadas e classificadas como “correta”, “incorreta” e “não sei”, com base no conteúdo ministrado nas palestras educativas. Em seguida, foi atribuído 1 ponto para cada acerto, sendo considerado como escore satisfatório o mínimo de 75% de acertos (6 questões).

2. RESULTADOS

Neste estudo, foi possível verificar que 53,85% (n=9) dos participantes eram do gênero feminino e 46,15% (n=4) eram do gênero masculino, de acordo com a tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição (%) dos participantes das palestras educativas sobre HA segundo o gênero. Osasco, 2008.

Sexo	Percentual (%)
Feminino	53,85 (n=9)
Masculino	46,15 (n=4)
Total	100 (n=13)

Conforme a tabela 2, 30,77% (n=4) dos participantes cursaram até a 4ª série, 23,08% (n=3) concluíram o ensino fundamental, 23,08% (n=3) concluíram o ensino médio, e os demais não concluíram o ensino fundamental e, ainda, 7,69% (n=1) são analfabetos.

Com base nestes dados, nota-se que a maioria da população (76,9%) foi composta por indivíduos com baixo nível de escolaridade.

Tabela 2 - Distribuição (%) de participantes das palestras educativas sobre HA segundo a escolaridade. Osasco, 2008.

Escolaridade	Percentual (%)
Ensino fundamental incompleto	46,15 (n=6)
Ensino fundamental completo	23,08 (n=3)
Ensino médio completo	23,08 (n=3)
Analfabeto	7,69 (n=1)
Total	100 (n=13)

A tabela 3 apresenta os resultados obtidos por meio do questionário de avaliação, antes e após as palestras sobre HA. Observa-se que o conhecimento sobre a HA e seu controle foi heterogêneo, ou seja, a maioria 84,61% (n=11) reconheceu a atividade física como um fator de controle para a HAS, mas, por outro lado, apenas 15,28% (n=2) dos participantes identificaram que o consumo diário de embutidos altera a PA.

Após a intervenção de educação em saúde, nota-se que todos os participantes foram capazes de identificar os riscos e os benefícios no controle da HAS, exceto para o item que se refere à interferência do consumo de café na HA. Neste quesito, mesmo após a intervenção, 7,7% (n=1) apontavam para a não interferência do consumo de café nos níveis de PA. Desta forma, pode-se afirmar que a intervenção foi altamente satisfatória, já que a média de acertos antes e após a intervenção apresentou um incremento de 56,2% (n=7,3).

Tabela 3 - Distribuição de respostas corretas segundo questionário aplicado antes e depois das palestras educativas sobre HA. Osasco, 2008

Perguntas	1º questionário Percentual (%)	2º questionário Percentual (%)
O consumo de café interfere na PA?	23,1 (n=3)	92,3 (n=12)
O consumo diário de embutidos altera a PA?	15,4 (n=2)	100,0 (n=13)
O hábito de consumir bebidas alcoólicas altera a PA?	38,5 (n=5)	100,0 (n=13)
Pessoas obesas podem ter PA?	46,1 (n=6)	100,0 (n=13)
A atividade física moderada pode controlar a PA?	84,6 (n=11)	100,0 (n=13)
O controle das emoções auxilia no controle da PA?	69,2 (n=8)	100,0 (n=13)
O fator genético interfere diretamente na sua PA?	38,5 (n=5)	100,0 (n=13)
O uso de tabaco altera a PA?	30,8 (n=4)	100,0 (n=13)
Média de respostas corretas (%)	43,3 (n=5,5)	99,5 (n=12,8)

3. DISCUSSÃO

Neste estudo foi possível observar que a maioria da amostra foi composta pelo gênero feminino (53,8%), o que se assemelha ao estudo realizado por Oliveira *et al* (2009), com 334 hipertensos cadastrados em uma unidade de saúde da família do município de Vitória/ES, dos quais 214 (64,1%) eram mulheres, e 120 (35,9%) homens. Ressalta-se que o gênero feminino possui maior tendência de apresentar HA, por causa das mudanças dos hábitos alimentares e do acúmulo de tarefas relacionados à dupla jornada de trabalho (funções exercidas no ambiente doméstico somadas às funções desempenhadas no ambiente de trabalho) (GUEDES *et al*, 2005).

Em relação ao nível de instrução, Bezerra *et al* (2009), em um estudo com idosos hipertensos de uma Unidade de Saúde Pública de Pernambuco, observaram que 62% dos entrevistados possuíam apenas o ensino fundamental, 22% possuíam o ensino médio, 12% nunca haviam frequentado a escola e 4% possuíam o ensino superior. Neste estudo foram encontrados apenas 23,08% que concluíram o 1º grau, sendo que os demais apresentaram baixo nível de escolaridade.

Um estudo realizado por Piati *et al* (2009) com 57 idosos participantes do Programa Hipertensão, de uma UBS no Paraná, constatou que 8% ainda faz uso frequente de café. Esses dados corroboram os encontrados nesta pesquisa, na qual 69,2% responderam que o consumo de café não interfere na PA antes da intervenção e 7,7%, mesmo após a intervenção, acreditam na neutralidade do café na HA.

No entanto, sabe-se que a cafeína induz, agudamente, alterações hemodinâmicas que levam ao aumento da PA em indivíduos que a utilizam apenas ocasionalmente, porém não se observa o mesmo efeito agudo em pessoas habituadas a ingerir cafeína frequentemente (CORTI *et al*, 2002). Essa resposta é ainda mais importante nos pacientes já hipertensos, e muitos indivíduos com PA limítrofe, ao ingerir cafeína, podem ter seus níveis pressóricos

elevados a valores acima dos utilizados para o diagnóstico de HAS (HARTLEY, 2000).

No presente estudo, 84,6% dos participantes discordam, num primeiro momento, que o consumo diário de embutidos altera a PA. No entanto, Piati *et al* (2009) observaram em sua pesquisa um baixo consumo de alimentos embutidos (mortadela, salsicha, presunto, linguiça e salame). Tal fato pode ser explicado por dois motivos: pela restrição ao consumo de sal referido pelos entrevistados e pelo alto custo desses alimentos, uma vez que se trata de uma população de baixa renda.

Molina *et al* (2003) afirmam que o consumo excessivo de sal na dieta é um fator de risco independente para DCV, por elevar os níveis pressóricos. De acordo com Castro *et al* (2005), a sensibilidade ao sal está associada à mortalidade e o consumo de sal aumenta o risco de desenvolvimento de hipertrofia ventricular esquerda, além de propiciar o desenvolvimento e a elevação da intensidade da HA.

Sobre o consumo de bebida alcoólica, 61,54% dos participantes responderam que esse hábito não interfere na PA. Entretanto, Rosário *et al* (2009), em seu estudo, encontraram indivíduos que referiram não fazer uso de bebidas alcoólicas e estes apresentaram maior prevalência de HAS do que aqueles que não as consumiram (35,8% *versus*. 28,4%; $p < 0,001$). Este achado é controverso sob o ponto de vista epidemiológico, considerando que, neste caso, o álcool conferiria proteção em relação à hipertensão. Em Catanduva, Freitas *et al* (2001) encontraram prevalência de HA em 34,8% dos que relataram consumir mais de 30ml de etanol por dia ($p = 0,05$).

Conforme as orientações do Mion Jr *et al* (2004), deve-se limitar a ingestão a 30ml/dia de etanol para homens e 15ml/dia para as mulheres, o que corresponde a 720ml de cerveja, 240ml de vinho e 60ml de bebida destilada para homens e mulheres. De acordo com Freitas *et al* (2007), o consumo excessivo é um fator de risco para a HA, causa resistência à terapia anti-hipertensiva, aumenta o risco de ocorrência de acidentes

vasculares encefálicos (AVE) e contribui para o seu desenvolvimento porque, estimula o sistema nervoso simpático (SNS) e aumenta a produção de hormônios adrenocorticóides.

No estudo de Barbosa *et al* (2009) foram observadas a associação linear direta entre a prevalência de HA e a adiposidade total, avaliada pelo índice de massa corpórea (IMC). Indivíduos com obesidade grau III apresentaram uma razão de prevalência de HA, aproximadamente, 3,4 vezes maior do que aquela observada entre os eutróficos. Entre indivíduos com sobrepeso, essa razão de prevalência foi 1,8 vezes maior em relação aos eutróficos. No presente estudo não foi realizada a classificação da obesidade, e sim o conhecimento sobre a relação entre a obesidade e a HAS. Destarte, 46,15% dos entrevistados, antes da intervenção, acreditavam que a obesidade está relacionada com a HA. Segundo Waitzberg (2004), 60% dos hipertensos apresentam massa corporal acima do ideal, e ele ressalta que o controle alimentar para a correção da obesidade ou para evitar o ganho de peso representa um importante papel na prevenção e no tratamento da HA.

Neste estudo, 84,6% dos entrevistados responderam que a atividade física pode auxiliar no controle da HA antes da intervenção educativa. Conforme o estudo de Oliveira *et al* (2009) há uma associação significativa entre a prática de atividade física e a pressão arterial média (PAM), ou seja, aqueles que praticaram algum tipo de atividade física nas últimas duas semanas apresentaram uma média de PAM significativamente menor do que os sedentários. O exercício físico possui um papel importante como elemento não medicamentoso para o controle da doença ou como colaborador ao tratamento farmacológico. Tanto a PAS quanto a PAD tendem a diminuir após um período de treinamento físico, sendo que pode até chegar, em alguns casos, a evitar ou reduzir o uso de fármacos (SOUSA *et al*, 2006). A prática de atividade física prazerosa pode contribuir para a adesão ao tratamento, devido ao fato dos hipertensos se encontrarem mais

estimulados a praticar o exercício físico pela própria satisfação da melhora da condição física. A Sociedade Brasileira de Cardiologia (SBC) recomenda que indivíduos hipertensos realizem exercícios físicos regularmente, de intensidade moderada, três a seis vezes por semana, em sessões de 30 a 60 minutos de duração, tudo para obter melhor qualidade de vida (MONTEIRO e FILHO, 2004).

O controle das emoções é importante para a manutenção da PA, destarte, 69,23% dos participantes concordam com essa relação antes mesmo das palestras. Atualmente, Castaño Castrillon *et al* (2006) propuseram um estudo que analisa a relação da ansiedade com a personalidade tipo A - descrita como de maior vulnerabilidade ao estresse e à gênese da HA. Outros estudos apontam como a associação entre a expressão da raiva e os níveis de PA pode ser afetada por vários fatores.

Levando-se em consideração o aspecto neurobiológico, podem-se apontar relações entre o funcionamento do SNS, as emoções e a HA. O sistema nervoso autônomo (SNA), também conhecido como involuntário, está dividido em SNS e sistema nervoso parassimpático (SNP), e fornece inervação para todos os órgãos do corpo humano, bem como para as vísceras, as glândulas, os músculos lisos e o músculo estriado cardíaco. O SNS prepara o organismo para lutar ou para fugir e, quando é estimulado, provoca sinais fisiológicos nas emoções. Nas situações de emergência, o SNS prepara o organismo para a ação por meio da elevação da PA, da frequência cardíaca (FC) e da respiração (BRANDÃO, 1991).

Percebe-se que a associação entre distúrbios emocionais e alterações nas funções viscerais, como a HA, se evidencia quando as estruturas límbicas, responsáveis pelas emoções, são acionadas e produzem respostas cardiovasculares e respiratórias. O que se pode inferir das relações pesquisadas é que o risco de desenvolvimento da HA e a reatividade cardiovascular parecem ser influenciados por fatores emocionais, como impulsividade, hostilidade, estressores, ansiedade e raiva. No entanto, mais estudos

são necessários para melhor elucidar essas relações (FONSECA *et al*, 2009).

Com relação ao fator genético interferir na PA, apenas 38,46% dos entrevistados antes da intervenção concordaram com essa relação. No entanto, estudos sugerem que fatores genéticos possuem uma relação de 30% na manutenção dos níveis pressóricos cronicamente elevados, enquanto os fatores ambientais possuem uma relação de 70% (AMADO e ARRUDA, 2004). Bortolotto e Safar (2006) apontam que os fatores genéticos afetam diretamente a estrutura da parede arterial, ou atuam indiretamente, por meio de fatores como idade, PA, tabagismo, níveis de colesterol e glicemia, culminando num aumento da rigidez arterial. Além disso, propriedades mecânicas das artérias de pequeno e grande calibre e os principais determinantes das pressões sistólica, diastólica e de pulso em diferentes sítios arteriais devem ser consideradas nas pesquisas sobre a genética da hipertensão.

Referente ao tabagismo, apenas 30,8% dos entrevistados, antes da intervenção, concordam com Mion Jr *et al* (2004), cujo estudo confirma uma maior incidência de mortalidade cardiovascular, e também a elevação na PA, com o consumo de tabaco. Segundo estudo de Lima e Costa *et al* (2009), entre os 9.038 participantes (5.973 mulheres e 3.065 homens), 11,5% relataram tabagismo. Embora a cessação do tabagismo não reduza a PA, o abandono do hábito é, provavelmente, a medida isolada mais efetiva para a redução do risco de DCV (MANCIA *et al*, 2007).

De acordo com os relatos de Simão (2004), a nicotina presente nos cigarros produz uma aceleração na FC, um aumento na PA e inibe os mecanismos de proteção do sangue. Mion Jr *et al* (2003) afirmam que a exposição ao fumo, o tabagismo passivo, também constitui um fator de risco de DCV que deve ser evitado.

As palestras educativas apontam para a melhora do conhecimento sobre a HA entre a população frequentadora da policlínica. Deste modo, segundo Morin (2002) a educação deve contribuir para a autoformação do indivíduo, de modo a ensinar a assumir a condição

humana, ensinar a viver e a ensinar como se tornar cidadão.

Com o objetivo de verificar a eficácia de um programa educativo sobre a restrição de sódio do paciente, Cesarino *et al* (2004) constataram a necessidade de se manter uma educação continuada para que os pacientes hipertensos realizassem a restrição salina da dieta, propiciando a aquisição de hábitos saudáveis.

Desta forma, a equipe multidisciplinar proporciona uma ação diferenciada aos hipertensos, visando à promoção a saúde, ações educativas com ênfase nas mudanças do estilo de vida e correção dos fatores de risco (MION JR *et al*, 2004).

4. CONCLUSÃO

O presente estudo apresentou algumas limitações, como o tamanho da amostra, o fator não probabilístico da mesma e o fato de que a abrangência da pesquisa estar limitada a Osasco, região metropolitana de São Paulo. Entretanto, apesar das limitações, os achados deste trabalho indicam que, após a intervenção educativa multidisciplinar, o grupo de hipertensão apresentou aumento no escore de acertos segundo um questionário sobre conhecimento acerca da HAS.

As palestras educativas contínuas tornam-se instrumentos de extrema importância para a educação da população, pois auxiliam no conhecimento sobre a doença, o tratamento disponível e sua prevenção, e também influenciam na adesão ao tratamento.

A intervenção educativa multidisciplinar associada à discussão em grupo deve ser utilizada como ferramenta motivacional para o tratamento da hipertensão, visto que as reuniões proporcionam a oportunidade às pessoas de compartilharem suas experiências, dificuldades e conquistas e a buscarem alternativas para superar os obstáculos, além da construção de vínculos e do reforço da autoestima, promovidos pelo respeito às diferenças e pela acolhida do grupo.

Finalmente, considera-se que as palestras educativas contínuas com a equipe

multiprofissional contribuem na promoção, na proteção e no controle da HA.

REFERÊNCIAS

- AMADO, T.C.F.; ARRUDA, I.K.G. de. Hipertensão arterial no idoso e fatores de risco associados. **Revista Brasileira de Nutrição Clínica**, São Paulo, v.19, n.2, p. 94-9, 2004.
- BARBOSA, L.S.; SCALA, L.C.N.; FERREIRA, M.G. Associação entre marcadores antropométricos de adiposidade corporal e hipertensão arterial na população adulta de Cuiabá, Mato Grosso. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v.12, n.2, p. 237-4, 2009.
- BEZERRA, D.S.; SILVA, A.S.; CARVALHO, A.L.M. Avaliação das características dos usuários com hipertensão arterial e/ou *diabetes mellitus* em uma Unidade de Saúde Pública, no município de Jaboaão dos Guararapes-PE, BRASIL. **Revista de Ciências Farmacêuticas Básica e Aplicada**, v. 30, n. 1, p. 69-73, 2009.
- BORTOLOTTI, L.A.; SAFAR, M.E. Perfil da pressão arterial ao longo da árvore arterial e genética da hipertensão. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 86, n. 3, p. 191-7, 2006.
- BRANDÃO, M.L. Noções básicas de neuroanatomia. In: BRANDÃO, M.L. **As bases psicofisiológicas do comportamento**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1991.
- CASTAÑO CASTRILLÓN, J.J.; ARISTIZÁBAL, J.F.; PÁEZ CALA, M.L. Estudio comparativo del nivel de ansiedad, personalidad tipo A y factores de riesgo asociados a hipertensión arterial en pacientes hipertensos y no hipertensos. **Archivos de Medicina**, v.6, n.13, p. 51-67, 2006.
- CASTRO, M.E.; ROLIM, M.O.; MAURICIO, T.F. Prevenção da hipertensão e sua relação com o estilo de vida de trabalhadores. **Acta Paulista de Enfermagem**, v.18, n.2, p. 184-9, 2005.
- CESARINO, C.L. et al. abordagem educativa sobre restrição salina ao paciente hipertenso. **Arquivos de Ciência da Saúde**, v. 11, n. 4, p. 234-7, 2004.

- CORTI, R.; BINGGELI, C.; SUDANO, I.; SPIEKER, L.; HÄNSELER, E.; RUSCHITZKA, F.; et al. Coffee acutely increases sympathetic nerve activity and blood pressure independently of caffeine content: role of habitual versus nonhabitual drinking. **Circulation**, v.106, p. 2935-40, 2002.
- FERREIRA, S.R.G.; MOURA, E.C. de; MALTA, D.C.; SARNO, F. Frequência de hipertensão arterial e fatores associados: Brasil, 2006. **Revista de Saúde Pública**, v.43, suplemento 2, p. 98-106, 2009.
- FONSECA, F.C.A.; COELHO, R.Z.; NICOLATO, R.; MALLOY-DINIZ, L.F.; SILVA FILHO, H.C da. A influência de fatores emocionais sobre a hipertensão arterial. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 58, n.2, p. 128-34, 2009.
- FREITAS, O.C.; CARVALHO, F.R.; NEVES, J.M.; VELUDO, P.K.; PARREIRA, R.S.; GONÇALVES, R.M.; et al. Prevalência de hipertensão arterial sistêmica na população urbana de Catanduva, SP. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v.77, n.1, p. 9-15, 2001.
- FREITAS, S.R.S.; CABELLO, P.H.; MOURA-NETO, R.S.; DOLINSKY, L.C.; BÓIA, M.N. Análise combinada de fatores genéticos e ambientais na hipertensão essencial em um município da região Amazônica. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 88, n. 4, p. 447-51, 2007.
- GUEDES, N.G.; COSTA, F.B.C.; MOREIRA, R.P.; MOREIRA, T.F.; CHAVES, E.S.; ARAUJO, T.L. Crises hipertensivas em portadores de hipertensão arterial em tratamento ambulatorial. **Revista da Escola de Enfermagem - USP**, v.39, n.2, p. 181-8, 2005.
- HARTLEY, T.R.; SUNG, B.H.; PINCOMB, G.A.; WHITSETT, T.L.; WILSON, M.F. LOVALLO, W.R. Hypertension risk status and effect of caffeine on blood pressure. **Hypertension**, v.36, p. 137-41, 2000.
- LIMA e COSTA, M.F.F.; PEIXOTO, S.V.; CÉSAR, C.C.; MALTA, D.C.; MOURA, E.C. Health behaviors among older adults with hypertension, Brazil, **Revista de Saúde Pública**, v. 43, Suplemento 2, p. 18-26, 2009.
- MANCIA, G.; DE BACKER, G.; DOMINICZAK, A.; CIFKOVA, R.; FAGARD, R.; GERMANO, G. et al. Guidelines for the Management of Arterial Hypertension: The Task Force for the Management of Arterial Hypertension of the European Society of Hypertension (ESH) and the European Society of Cardiology (ESC). **European Heart Journal**, v.28, n.12, p. 1462-536, 2007.
- MION JR., D.; MACHADO, C.A.; GOMES, M.A.M.; NOBRE, F.; KOHLMANN JR., O.; AMODEO, C.; et al. Diretrizes para Hipertensão Arterial da Sociedade Brasileira de Nefrologia e Cardiologia: abordagem geral. **Jornal Brasileiro de Nefrologia**, v. 25, n.1, p. 51-9, 2003.
- MION JR., D.; MACHADO, C.A.; GOMES, M.A.M.; NOBRE, F.; KOHLMANN JR., O.; AMODEO, C.; et al. IV Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 82, n. 4, p. 7-14, 2004.
- MOLINA, M.C.B.; CUNHA, R.S.; HERKENHOFF, L.F.; MILL, J.G. Hipertensão e consumo de sal. **Revista de Saúde Pública da USP**, v.37, n.6, p. 743-50, 2003.
- MONTEIRO, M.F.; SOBRAL FILHO, D.C. Exercício físico e o controle da pressão arterial. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v.10, n.6, p. 513-6, 2004.
- MORIN, E. A. **cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- OLIVEIRA, E.A.; BUBACH, S.; FLEGELER, D.S. Perfil de hipertensos em uma unidade de saúde da família. **Revista Enfermagem UERJ**, v.17, n.3, p. 383-7, 2009.
- PASSOS, V.M.A.; ASSIS, T.D.; BARRETO, S.M. Hipertensão arterial no Brasil: estimativa. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v.15, n.1, p. 35-45, 2006.
- PIATI J.; FELICETTI, C.R.; LOPES, A.C. Perfil nutricional de hipertensos acompanhados pelo Hiperdia em Unidade Básica de Saúde de cidade paranaense. **Revista Brasileira de Hipertensão**, v.16, n.2, p. 123-9, 2009.
- RIBEIRO, A.B.; PLAVNIK, F.L. **Atualização em Hipertensão Arterial: clínica, diagnóstica e terapêutica**. São Paulo: Atheneu, 2007.

- ROSÁRIO, T.M.; SCALA, L.C.N.; FRANÇA, G.V.A.; PEREIRA, M.R.; JARDIM, P.C.B.V. Factors associated to systemic arterial hypertension in Nobres-MT. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v.12, n.2, p. 248-57, 2009.
- SIMÃO, R. **Fisiologia e prescrição de exercícios para grupos especiais**. São Paulo: Phorte, 2004.
- SOARES, L.C.; SANTANA, M.G.; THOFEHRN, M.B.; DIAS, D.G. Educação em saúde na modalidade grupal. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, v.8, n.1, p. 118-23, 2009.
- SOUSA, L.B.; SOUZA, R.K.T.; SCOCHI, M.J. Hipertensão arterial e saúde da família: atenção aos portadores em município de pequeno porte na região Sul do Brasil. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v.87, n.4, p. 496-503, 2006.
- TOLEDO, M.M.; RODRIGUES, S.C.; CHIESA, A.M. Educação em saúde no enfrentamento da hipertensão arterial: uma nova ótica para um velho problema. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, v.16, n.2, p. 233-8, 2007.
- WAITZBERG, D.L. **Nutrição oral, enteral e parenteral na prática clínica**. 3ª ed. São Paulo: Atheneu, 2004.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. The World Health Report 2002: Reducing risks, promoting healthy life. Geneva; 2002.

SER CRIANÇA, SIGNIFICA TER INFÂNCIA?¹

Solange Estanislau dos Santos
 Professora da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
 Doutoranda em Educação pela UNICAMP

RESUMO: Neste artigo procuro problematizar algumas questões que envolvem os conceitos de “criança” e “infância” nos estudos na área da educação. A pretensão não é abordar a totalidade dos aspectos referentes ao ser criança em todos os lugares e tempos, nem tampouco listar as diversas infâncias que podem coexistir nos diversos cantos do globo terrestre. Minha intenção é simplesmente apontar como as palavras “criança” e “infância” são usadas de forma generalizadas e conceituadas de forma hegemônica, passando uma ideia universal de que ser criança, significa ter infância.

PALAVRAS-CHAVE: criança. Infância. Educação.

Title: *Being a child means having children*

ABSTRACT: *The aim of this paper is discuss some issues surrounding the concepts of "child" and "childhood" at education studies. The claim is not addressing all the aspects related to being a child at all times and places, nor to list the various childhoods that may coexist in different corners of the globe. My intention show how the words "child" and "childhood" are used generalized forms by concepts of hegemonic form, passing a universal idea that being a child means having children.*

KEYWORDS: *child. Childhood. Education.*

INICIANDO A CONVERSA...

As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (LARROSA, 2004, p.183).

Infância e criança são sinônimos? No que consiste a infância? E o que é ser criança? Ser criança significa ter infância? São essas perguntas que tentarei problematizar neste artigo, colocando em debate os estudos na área da educação que vem sendo realizados sobre a infância e a criança.

Etimologicamente, a palavra “infância” significa sem fala, período no qual não se usa a linguagem oral para se comunicar, cujos sujeitos não tem voz, não são vistos e nem ouvidos na sociedade. É assim que surge a ideia de infância no ocidente, como período da vida cujos indivíduos foram ou ainda são invisíveis, definidos com características de falta, carência, incompletude, tidos como seres incapazes.

No dicionário Aurélio “infância” aparece como 1-“período de crescimento, no ser

humano, que vai do nascimento à puberdade”; “puerícia”, “meninice”. 2- “as crianças”. 3- “O primeiro período de existência de uma instituição, sociedade, etc”. Já a palavra “criança” significa: 1-“ser humano de pouca idade, menino ou menina”. 2- “Pessoa ingênua”.

Guiados por essas definições, a nossa sociedade adultocêntrica tem tratado as crianças como indivíduos em desenvolvimento, incapazes, dependentes e frágeis; que precisam de cuidado, proteção e controle. Pois, somos nós, adultos, que decidimos, definimos e governamos² suas ações, seus espaços, sua educação e prescrevemos o que é ter infância e ser criança nessa sociedade.

De período insignificante da vida, a infância passa a ser o centro da sociedade moderna, alvo de políticas públicas de proteção e educação. E as crianças passam de pessoas/indivíduos sem importância à figura principal da família e dessa sociedade. Começa assim a emergirem documentos e

pesquisas tentando entender esses seres humanos, cujas peculiaridades ainda nos eram, e continuam sendo, desconhecidas.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Embora tenhamos como marco da história da infância o livro *História Social da Família e da Criança*, do historiador francês Philippe Ariès³, em 1960, cujos dizeres apontam para a prerrogativa de que a infância é uma ideia moderna, já é sabido que tal afirmação não pode ser tomada como verdade, haja vista que Platão apresenta em alguns de seus diálogos certas ideias em torno da infância⁴. Mesmo não se atendo às particularidades das crianças, pois sua preocupação era com a política, o governo e a organização da pólis, Platão as via, apesar de considerá-las inferiores e dispensáveis à pólis, como uma possibilidade, pois elas poderiam ser qualquer coisa no futuro, sendo também material da política, já que a utopia se construiria a partir da educação das crianças. (KOHAN,2003).

Para Ariès, a ideia de infância⁵ surge com a sociedade capitalista e se opõe ao lugar e papel que era reservado à criança, na sociedade feudal, em que ela estava inserida no processo produtivo direto e era considerada como um “adulto em miniatura”. Não havia distinção entre adulto e criança. Circulavam nos mesmos espaços, brincavam com os mesmos jogos, vestiam os mesmos tipos de roupas e participavam das mesmas regras e conversas. A infância era tida como uma etapa passageira e sem importância. Devido ao alto índice de mortalidade infantil, as crianças não mereciam cuidados, pois morriam cedo, sem dar tempo de estabelecer nenhum tipo de vínculo ou apego.

A descoberta da infância começou sem dúvida no séc. XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia e dos séc. XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do final do séc. XVI e durante o séc. XVII. (ARIES, 1981,p.65)

Na sociedade burguesa, entretanto, ela passa a ser alguém que precisa de cuidados, de educação e de preparação para o futuro. Essa concepção moderna de infância teria sido generalizada pelas classes hegemônicas, com base no seu modelo de criança (KRAMER, 1996)⁶.

Apresentando outro enfoque analítico sobre tal questão, Popkewitz (1994) afirma que é a partir do século XIX que a criança passa a ser vista como “aprendiz” e se começa a racionalizar a escolarização e a individualidade da pessoa. Referindo-se aos efeitos das práticas discursivas, na construção do social, o autor sublinha que o conceito de “aprendiz” (re)construiu a ideia de criança e inaugurou a concepção moderna de infância, a qual se opunha ao sentido de tarefa profética que era atribuído à educação, no século XIX. Iniciam-se, assim, os estudos sobre as categorias de aprendizagem que supunham uma criança “em desenvolvimento”, “solucionadora de problemas” e que compreende a si própria como pessoa racional.

Esse conceito, portanto, é visto como um resultado da modernidade e como tendo várias implicações nas relações institucionais e nos sistemas de ideias a ele vinculados, em que as crianças passaram a ser examinadas segundo critérios do desenvolvimento da personalidade e estágio da cognição.

Com o sistema *expert* da modernidade, surge a moderna criança escolar, que deve aprender a ser um cidadão,

[...] que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem “potencial” como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para ‘uso’ futuro e que é auto-monitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. (POPKEWITZ, 1994, p. 177).

Sarmento (2004a) resume bem essa história da infância dizendo que:

Esses saberes desenvolvem-se paradigmaticamente em torno de duas idéias conflituais da infância, que acompanharam sempre as representações sociais ao longo dos últimos 250 anos, originando outras tantas orientações e

abordagens interpretativas do mundo das crianças e das formas de prescrição comportamental e pedagógica. Referimo-nos às concepções antagônicas rousseauianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, às pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras e aos estímulos controladores, em suma, às ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada (SARMENTO, 2004a, p.12-13).

Completa essa síntese com a referência à construção de uma “administração simbólica da infância”:

Finalmente, a modernidade operou também a elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da *administração simbólica da infância*. Trata-se de um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre passadas expressamente à escrita ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade (SARMENTO, 2004a, p.13, grifos do autor).

Segundo Gagnebin (1997, p.83) a ênfase no enfoque de temas e problemas sobre a criança e a infância acompanha a construção da própria ideia de infância, que emerge, no século XVIII, com “[...] o triunfo do individualismo burguês no ocidente e de seus ideais de felicidade e emancipação”.

Rousseau é a principal referência desse momento em que a pedagogia se torna puericêntrica e se passa a produzir teorizações que destacam, cada vez mais, o valor da infância, em termos de criação de formas de vida mais livres, mais espontâneas e de não repressão, “[...] teorização que abarcou a psicanálise e o ativismo pedagógico nas suas várias formas”. (CAMBI, 1999, p. 387).

A partir da década de 1970, no Brasil, os debates acerca dos temas da “infância” e da “criança” ganharam novas dimensões, tanto políticas quanto sociais, as quais seguiam as ideias mundiais, que tornavam, através da UNESCO, o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança. Esse foi um evento que, segundo Kramer (1996, p.15), “forneceu

o pretexto para o mergulho no trabalho teórico com o objetivo de compreender a visão de infância presente no senso comum e na pedagogia”.

Nessa época, no chamado Terceiro Mundo, predominavam visões sobre as crianças das classes populares, segundo as quais a carência cultural e econômica seria responsável pelo fracasso escolar, na escola pública. Esse fracasso seria caracterizado por fatores não só externos à criança, mas também, ou principalmente, internos a ela, como imaturidade no comportamento. No decorrer das décadas seguintes, porém, a criança deixa de ser vista, nos debates acadêmicos, como alguém que “não é” e passa à condição de cidadã de direitos; além disso, passa-se a considerar a diversidade das populações infantis (idem).

Trata-se de colocar em suspenso a ideia generalizada de infância constituída pelo discurso da modernidade e principalmente, desvelar as crianças que não tem o “ofício” de aluno prescrito por essas narrativas e efetivada pela escola. Como assinala Marchi (2007, p. 235):

Vimos que na instituição moderna da condição infantil elaborou-se a normatividade da infância, juntamente com a elaboração e reconhecimento progressivo dos direitos das crianças, Assim, “ser criança” supõe o desempenho de papéis sociais institucionalmente prescritos ou o desempenho do que os sociólogos da infância chamam de “duplo ofício”: em primeiro lugar é preciso ser “filho” (não de qualquer família, pois esta instituição também é regida por normas) e, em seguida, “aluno”. A criança que não exerce o “ofício de aluno” não exerce também o ofício que àquele dá origem: o “ofício de criança”.

Nota-se que ser criança está relacionado com a faixa etária e o papel que cada sociedade determina para essas pessoas. Assim como ter infância é um período idealizado por grupos dominantes da sociedade moderna, que proclama os comportamentos, a linguagem, os produtos e os lugares reservados para viver essa fase.

A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS NAS PESQUISAS

A percepção dos sentidos e dos significados sobre a infância, atribuídos pelos estudos até então realizados, sofre uma grande mudança. Partiu-se, daí, para uma análise com referenciais sociológicos, históricos e antropológicos, que romperam com o enfoque estritamente psicológico com que era tratada tal questão. Ao utilizar predominantemente a iconografia ocidental para tentar construir uma história da infância, Ariès constata que a infância é um conceito construído social e historicamente, constituindo diferentes sentimentos de acordo com o grupo social.

É a partir de uma análise com esses referenciais que o conceito abstrato de infância, geralmente baseado apenas em referenciais teóricos da psicologia, passará a receber outros enfoques interpretativos. Em estudos como o de Philippe Ariès e o de Bernard Charlot, os focos de análise serão deslocados de uma atenção voltada às questões das faculdades mentais, sentidos, maturação ou escalas de desenvolvimento, para a discussão das condições históricas e culturais em que as crianças vivem e foram pensadas (KRAMER, 1996).

O que é notório, na grande maioria dos estudos sobre a educação da criança⁷, é a ênfase para a criança-aluno, a criança-aprendiz escolar. Embora existam várias definições para o que é “ser criança”, essas categorias ainda não são suficientes para explicar o que é ser criança, num país como o Brasil e num mundo globalizado e capitalista, como aquele em que vivemos. Nota-se que a criança é retratada apenas por aspectos positivos, são raros e inexpressíveis os enunciados sobre a criança excluída, a criança pobre, o menino ou a menina negra ou índia, a criança de rua, a criança viciada, a criança abandonada, a criança trabalhadora, a criança doente, a criança hospitalizada, a criança deficiente, a criança delinquente, a criança nordestina, entre outras categorias que são formuladoras e definidoras daquelas crianças que são vítimas dos problemas sociais os quais

afligem qualquer país “pobre”. (SANTOS, 2006, p.72).

A introdução de outras visões de criança, nas pesquisas e discussões teóricas, é influenciada por estudos que vão desde a sociologia de tradição francesa, que, com suas críticas “[...] à ação reprodutora da escola, ampliou o questionamento quanto ao caráter ideológico do conceito de infância presente na pedagogia, em especial na sociedade capitalista”, até

[...] a ruptura que se manifestou no âmbito da psicologia, seja a provocada pela psicanálise (Guattari, Donzelot), seja a que foi gerada por uma psicologia fundamentada na história e na sociologia (Vigotsky, Leontiev, Luria) [...] a visão idealizada de infância com a qual a pedagogia lidara até então, não poderia ficar incólume [...] A (re)leitura da psicanálise, por um lado, e o acesso ao referencial da psicologia sócio-histórica, por outro, traziam a possibilidade de compreender como o sujeito individual era/é tecido pelas tramas do contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo nesse processo (KRAMER, 1996, p.23).

Além da sociologia, psicologia e psicanálise, encontram-se os estudos da “epistemologia das ciências humanas (Japiassu, Foucault) e sua arguta análise crítica das relações entre saber e poder colocam em destaque a centralidade da linguagem para a compreensão da condição e da dimensão humanas” (KRAMER, 1996, p.24). Enfatiza a autora:

Os estudos da linguagem desempenham, então, um papel crucial: de Lacan a Bakhtin, passando por Barthes e Foucault, as várias abordagens teórico-metodológicas da linguagem constituem, pois, referenciais de interesse para aqueles que investigam a sociedade contemporânea e a infância nas suas várias facetas. (KRAMER, 1996, p. 24).

Para além desses campos, está o da antropologia, que inclui discussões sobre a cultura e diversidade, contribuindo também com estratégias metodológicas com base numa prática de pesquisa etnográfica. É a partir desse campo que o pesquisador é

incitado a estranhar o familiar e de compreender o outro nos seus próprios termos. (KRAMER, 1996).

E, no campo da pedagogia, estão Paulo Freire e Célestin Freinet, que são considerados pela autora como “marcos fundamentais se se trata de considerar adultos e crianças como cidadãos, criadores *de* e criados *na* cultura, produtores *da* e produzidos *na* história, feitos *de* e *na* linguagem” (idem, p.25, grifos da autora). E mais, para Kramer (1996), “essa sua práxis fornece também alimentos importantes na constituição de um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, capaz de fermentar e formentar uma prática de pesquisas em que ela – a criança – jamais seja tida como objeto” (ibidem).

O elemento que tem sido exaustivamente destacado nas pesquisas que envolvem a infância ou a criança é o fato de vários autores enfatizarem que não é possível falarmos de criança de uma forma universal, pois existem “diferentes” crianças, que se distinguem pelas suas condições de classe, etnia, raça, cultura etc. Paula (1994) lembra que, nos primórdios da modernidade, concomitante com a noção de infância, surgiu a divisão entre criança pobre e criança rica:

Havia ainda um segundo processo de distinção semelhante ao que ocorria entre a criança e o adulto. Com efeito, essa distinção limitava-se ao mundo infantil. Tratava-se da separação entre a criança rica e a criança pobre. O elemento diferenciador entre uma condição e outra era o que se entendia por “boa educação”. A criança bem educada era aquela que se destacava por seu comportamento cordial e lisonjeiro, o que a colocava distante da rudeza e da imoralidade que passaram a caracterizar as crianças pobres (ARIÈS, 1978, p.183 apud PAULA, 1994).

Também é notável a quantidade de pesquisas preocupadas com a situação social da criança e seus direitos. Da mesma forma, torna-se um aspecto relevante a classificação da fase cronológica atribuída à infância – de 0 a 6 anos – um fato que nos faz perguntar sobre o sentido da duração temporal que está sendo atribuída à infância, atualmente.

Segundo Füllgraf (2001), as idades da infância variam conforme as sociedades, culturas e famílias, sendo que esse “limite etário” contradiz o fato de a infância ser considerada como categoria social. Para explicar melhor, destaca o pensamento de Franklin:

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância.

As ideias trazidas pelos estudos da Sociologia da Infância⁸ estão impulsionando as pesquisas brasileiras numa outra perspectiva de análise da criança e de sua infância. São enfoques que entendem que a criança influencia e é influenciada pelos processos econômicos, sociais e culturais da sociedade em que está inserida e, por conseguinte, é uma criança em cuja infância também se constrói a sua cultura e a sua identidade, ou as suas culturas e as suas identidades, pois, paulatinamente, começam a designar as diversas crianças que existem.

A criança passa, então, a ser definida como “criança inventora”, “criança autônoma”, “criança inventada”, “criança consciente”, “criança ativa”, “sujeito-criança”, “criança consumidora” e “criança devir”. Mesmo que permaneçam muitos não ditos pela área da educação infantil, como é o caso da “criança excluída”, a “criança pobre”, a “criança negra”, a “criança índia”, a “criança de rua”, a “criança viciada”, a “criança violentada”, a “criança abandonada”, a “criança trabalhadora”, a “criança doente”, a “criança hospitalizada”, a “criança deficiente”, a “criança delinquente” e a “criança nordestina”, ou seja, a “infância desvalida”... a “infância esquecida”.

Numa crítica a tantas pesquisas sobre a infância, Gusmão (1999, p.49) declara que

[...] as categorias produzidas por essas ciências, legitimadas pelo saber produzido e nem sempre crítico, tornam-se absolutas e universais, transformando-se, pois, em categorias compreendidas como verdades

naturais, válidas para toda e qualquer realidade.

Desse modo, as

[...] crianças e infância nem sempre correspondem ao que dela se pensa ou se espera. Seus atos, comportamentos, atividades, muitas vezes, incompreensíveis ou desafiadores do espaço adulto e dessas concepções, são um desafio paradoxal e presente. (idem, p.48).

Além disso, para a autora

[...] as gerações mais novas vivenciam a ambigüidade de ser criança e ter infância [...] com modelos próprios e determinados pela lógica exterior ao seu próprio mundo, que é o mundo da infância. (GUSMÃO, 1999, p.48).

Nessa linha de pensamento, a autora ressalta que se busca, “por esses novos caminhos, o *outro* que a criança representa, por sua voz, sua especificidade tomando-as, agora, como seres significantes que atuam em um mundo compartilhado e dinâmico” (p.50, grifo da autora). Diante disso, “[...] não mais como coadjuvantes, a criança e a infância revelam que são e sabem que são, sujeitos da história” (GUSMÃO, 1999, p.51).

Já para Larrosa (2004, p.184, grifos do autor), “[...] a infância, entendida como um outro, não é o que *já* sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos”. E mais do que isso, “[...] a infância como um outro não é o objeto (ou os objetivos) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo” (LARROSA, 2004, p.185).

De acordo com Larrosa (2004, p.187)

[...] quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. [...] É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos.

O autor alerta que é preciso pensar a criança,

[...] na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos

(e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). (LARROSA, 2004, p.185).

Para o autor, essa vontade de saber e educar as crianças acaba por “submeter a alteridade da infância à lógica implacável do nosso mundo, converter as crianças numa projeção de nossos desejos, de nossas ideias e de nossos projetos” (LARROSA, 2004, p. 192). Numa espécie de “totalitarismo”, o que acaba acontecendo é a anulação do “enigma desse novo começo e desse fim em si mesmo que é sempre o nascimento de uma vida humana concreta e singular” (ibidem).

Na censura a essa busca da verdade sobre a infância, Larrosa (2004, p.194) afirma que

[...] a verdade positiva da infância é o modo como nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir.

Conclui que tal verdade “[...] não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo”. (LARROSA, 2004, p.195).

É nesse sentido que o autor alerta que é preciso pensar a criança “como uma realidade que não pode, jamais, ser tratada como um instrumento, como um puro enigma que nos olha cara a cara” (LARROSA, 2004, p.196). É apenas

[...] na espera tranqüila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo. (LARROSA, 2004, p.196).

Situo-me na mesma perspectiva questionadora de Corazza (2004, p.29):

Por que se continua a falar da infância e da criança e o que delas é dito? Quais os efeitos de poder induzidos por essa abundância discursiva? Quais as relações entre esses discursos, os efeitos desse

poder e as práticas educacionais nos quais se investem? Que saberes aí se formam? [...].

Seguindo as ideias de Kramer (1996, p.25), é possível perceber que “[...] da história à psicologia, da sociologia à antropologia, da lingüística à psicanálise, da filosofia aos estudos da linguagem, muitas polêmicas e inúmeros desafios vêm à tona nesse percurso de se pensar/repensar a criança”.

Finalizando o inacabado

É importante examinar como vivem as crianças em diferentes espaços e culturas e como tem sido as suas infâncias. Pois, não é possível falar em infância e criança no singular. Existem diversas crianças vivendo múltiplas infâncias, procurando diferentes modos de ter uma infância possível. Assim como também temos que pensar nas diferenças culturais, étnicas, sexuais e sociais das crianças, sujeitos produtos e produtores de cultura e de história, que agem e reagem a pluralidade de adversidades que a sociedade apresenta.

Torna-se necessário pensar a criança brasileira, na multiplicidade cultural desse país, pensar que nem toda criança está na escola. Elas estão em todos os lugares, em todos os espaços.

Essas crianças possuem voz (mesmo que inaudíveis) e linguagens, mesmo que muitas vezes incompreensíveis por nossa ótica. Elas estão no mundo, agindo e reagindo a tudo.

Também torna-se urgente pensar a criança hoje, agora, nesse instante. Parar de pensá-la como o futuro, o vir-a-ser e que ainda não é. Pensá-la como um sujeito/ator exige que repensemos nossas práticas pedagógicas, políticas e sociais.

É preciso parar de imaginar e definir o que é ser criança e ter infância e perguntarmos/observarmos quem são e como vivem sua infância esses sujeitos a quem chamamos de “criança”.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- BUJES, M.I.E.. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, M.V.; BUJES, M.I.E. (orgs.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.179-97.
- _____. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, set./dez. 2002.
- CORAZZA, S. M. **História da Infância sem fim**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004 (Coleção Fronteiras da Educação).
- FULLGRAF, J. B. G. **Educação Infantil um direito das crianças: inclusão ou exclusão?** In: 23a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.
- GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 83-99.
- KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun.2003.
- KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13-38.
- LARROSA, J. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____ **Pedagogia Profana: danças, piroetas e mascaradas**. 4 ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.183-98.
- MARCHI, R.C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil**. 2007.308 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- PAULA, D. F. de. A Infância e o Mundo Moderno. **Revista Pós-História**, Assis-SP, v. 2, p. 141-147, 1994.

POPKEWITZ, T.S. História do currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. São Paulo: Vozes, 1994, p. 173-210.

SANTOS, S. E. **As crianças e sua infância**: combates nos saberes em educação. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – UNESP – Presidente Prudente. Disponível em:

<http://www.fct.unesp.br>. Acesso em: **Maior/2011**.

SARMENTO, M. J.. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In: CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e Miúdos** - perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto/Portugal: ASA Editores, 2004, p. 9-34.

Notas de fim

¹ Retirado do vídeo: “A invenção da infância”- Gênero Documentário. Diretor Liliana Sulzbach.

² Para entender mais a discussão sobre o “governamento” das crianças, ver BUJES, M.I. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

³ Um dos autores brasileiros que aponta algumas críticas aos estudos de Ariès, é Walter Kohan (2003).

⁴ Quem aponta essa “descoberta” aqui no Brasil, é o pesquisador e filósofo da UERJ Walter O. Kohan.

⁵ Não me estenderei nas diversas definições de infância delineadas ao longo da história da criança, no Ocidente, por acreditar que esse é um tema já bastante discutido em estudos brasileiros que enfocam a criança, tais como Kramer (1996); Narodowsk (1994); Monarcha (2001); Freitas (1997); Corazza (2004) etc.

⁶ Tomo aqui as ideias de Áries pelas palavras de Kramer, por achar que estão muito bem sintetizadas e pelo fato de essa obra já ter sido muito discutida em vários estudos sobre a criança.

⁷ Quando utilizo “Estudos sobre a educação das crianças” estou me referindo especificamente aos trabalhos científicos analisados na minha pesquisa de Mestrado intitulada: “A criança e sua infância: combates nos saberes em educação” defendida na UNESP/PP no ano de 2006.

⁸ Essa é uma discussão que farei num próximo artigo. Mas, para saber sobre a emergência da Sociologia da Infância, ver Sirota (2001) e Montandon (2001). E, no Brasil, ver Quinteiro (2004) e a Revista Educação e Sociedade: Sociologia da infância: pesquisas com crianças, Campinas, v.26, n.91, mai./ago. 2005.

PREVALÊNCIA DE CONDROMALÁCIA PATELAR EM PACIENTES PÓS-OPERADOS DE RECONSTRUÇÃO DO LIGAMENTO CRUZADO ANTERIOR

Mauricio C. Lima
Professor, Supervisor de Estágio, Fisioterapeuta e Especialista em Piscina Terapêutica
Professor da Universidade Paulista

Daniele C. Vieira
Fisioterapeuta

Carlos J.C. Maltese
Supervisor de Estágio, Fisioterapeuta e Especialista em Radiologia

RESUMO: A cirurgia para reconstrução do ligamento cruzado anterior (LCA) tornou-se uma das mais realizadas na ortopedia. A reconstrução é aceita como tratamento de escolha para pacientes sintomáticos, jovens e ativos, o objetivo da cirurgia é estabilizar o joelho. Apesar da estabilidade ser restaurada, é alto o índice de degenerações tardias nestes pacientes. As lesões secundárias e associadas à lesão ligamentar continuam deteriorando o joelho ao longo do tempo. Deficiência crônica do LCA apresenta-se em associação com dor na região anterior do joelho em uma frequência de 20 a 27%. A condromalácia patelar representa um espectro de anormalidades, incluindo o amolecimento, inchaço, desgaste e erosão da cartilagem. Foram avaliados quatorze pacientes pós-operados de reconstrução de LCA, com idade entre vinte e quarenta anos, pelas técnicas utilizando o enxerto do semitendíneo e grácil ou tendão patelar. Foram excluídos do estudo sujeitos com história de cirurgia e/ou outras doenças no membro inferior lesado. Este estudo demonstrou a ocorrência de positividade em um dos testes aplicados em sujeitos pós-operados de LCA pela técnica do semitendíneo e grácil, sugerindo condromalácia patelar.

PALAVRAS-CHAVE: Joelho. Condromalácia Patelar. Ligamento Cruzado Anterior.

TITLE: *Prevalence of patellar chondromalacia in post surgical patients in the anterior cruciate ligament reconstruction*

ABSTRACT: *The surgery to reconstruct the anterior cruciate ligament (ACL) has become one of the most performed in orthopedics. The reconstruction is accepted as treatment of choice for symptomatic patients, young and active, the goal of surgery is to stabilize the knee. Although stability is restored, there is a high rate of delayed degeneration in these patients. The secondary lesions and ligament injury associated with knee continue to deteriorate over time. Chronic ACL deficiency presents in association with pain in the anterior knee at a frequency of 20 to 27%. Chondromalacia patella represents a spectrum of abnormalities, including softening, swelling, wear and erosion of cartilage. We evaluated fourteen patients after ACL reconstruction surgery, aged between twenty and forty years, by using the techniques of semitendinous and gracilis graft or patellar tendon. Was excluded from the study subjects with a history of surgery and / or other diseases in the lower limb. This study demonstrated the occurrence of positivity in one of the tests in subjects post-ACL surgery using the technique of semitendinous and gracilis, suggesting patellar chondromalacia.*

KEYWORDS: *Knee. Chondromalacia Patella. Anterior Cruciate Ligament.*

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as lesões do LCA são cada vez mais frequentes devido ao aumento da prática esportiva. Os movimentos de

desaceleração, estresse em valgo e rotação do joelho propiciam sua ruptura (BONFIM & PACCOLA, 2005), (BOSCHIN et al., 2002), (CAMANHO et al., 2003) e (GALI et al., 2005). O LCA é o ligamento do joelho que apresenta ruptura completa com maior

frequência, sendo responsável por 50% de todas as lesões ligamentares (BONFIM & PACCOLA, 2005), (BOSCHIN et al., 2002). É a principal estrutura que controla o deslocamento anterior da tíbia em relação ao fêmur, principalmente quando o joelho se encontra em extensão (COWAN et al, 2002). A reconstrução é aceita como tratamento de escolha para pacientes sintomáticos, jovens e ativos, onde o objetivo da cirurgia é estabilizar o joelho.

Apesar da estabilidade restaurada, é alto o índice de degenerações tardias nestes pacientes. As lesões secundárias e associadas a lesão ligamentar continuam deteriorando o joelho ao longo do tempo. Mesmo com joelho estável, muitos pacientes necessitam de outras intervenções para correção de lesões de meniscos e/ou condrais. O desconforto na região anterior do joelho após a reconstrução de LCA permanece insolúvel, muitas causas têm sido propostas, incluindo limitações da ADM após a cirurgia, condromalácia, programa de reabilitação inadequado, dor no sítio doador de enxerto, presença de contratura fixa, redução do tamanho do tendão patelar e patela baixa (GUIMARÃES et al, 2009)

A deficiência crônica do LCA apresenta-se em associação com dor na região anterior do joelho em uma frequência de 20 a 27% (GALI et al.,2005). Alguns trabalhos mostraram que a crepitação femoropatelar ocorre com mais frequência que a presença de dor, no pós-operatório (crepitação = 67,5%; dor = 29,7%) (GALI & CAMANHO, 1997).

A condromalácia patelar representa um espectro de anormalidades, incluindo o amolecimento, inchaço, desgaste e erosão da cartilagem (HARMAN et al., 2003). Os fatores etiológicos da condromalácia patelar permanecem desconhecidos, porém alguns autores apontam as alterações biomecânicas do membro inferior como principal causa (COWAN et al., (2002), Fulkerson (2000), Harman et al., (2003) e Tang et al. (2001)). Dentre os fatores biomecânicos mais frequentemente relacionados ao desenvolvimento da condromalácia, destacam-se o desequilíbrio estático e

dinâmico (CABRAL & MONTEIRO-PEDRO, 2003, (CORTELAZO et al, 2002), (FEHR et al., 2006), (FULKERSON, 2000). É importante lembrar também que a lesão da cartilagem pode ocorrer no momento da artroscopia ou de outra cirurgia do joelho; agentes antiinflamatórios, hemartrose, soluções irrigadoras, traumatismo iatrogênico, anestesia local e corticoides, podem ter efeitos profundos na cartilagem patelar (FULKERSON, 2000).

1. OBJETIVO

O objetivo deste trabalho foi verificar a prevalência de condromalácia patelar em pacientes pós-operados de reconstrução do ligamento cruzado anterior.

2. METODOLOGIA

Este é um estudo quantitativo e de caráter prospectivo. Serão avaliados quatorze sujeitos com idade variando entre 20 e 40 anos, pós-operados exclusivamente de reconstrução do ligamento cruzado anterior (LCA), pelas técnicas utilizando o enxerto do semitendíneo e grácil ou tendão patelar. Serão excluídos do estudo sujeitos com história de cirurgia e/ou outras doenças no membro inferior lesado. Inicialmente o trabalho foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Paulista – UNIP, (Protocolo CAAE - 0147.0.251.000-10); após aprovação foram realizadas visitas a clínicas de fisioterapia através de contatos pessoais do examinador. Os pacientes foram informados a respeito da pesquisa e convidados a participar; quando concordavam, assinavam o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Anexo I). Foi realizada a anamnese e execução de dois testes especiais – Sinal de Clarke e Teste de Raspagem, segundo Magee (2005); os dados foram descritos em uma ficha de avaliação, contendo nome, idade, joelho operado, tempo de pós-operatório, técnica cirúrgica de reconstrução ligamentar ao qual o sujeito fora submetido, se apresentava dor na região anterior do joelho antes da cirurgia, se continua em tratamento fisioterapêutico e os resultados dos testes aplicados.

Posteriormente os dados obtidos foram analisados em gráficos de barras de forma descritiva.

3. RESULTADOS

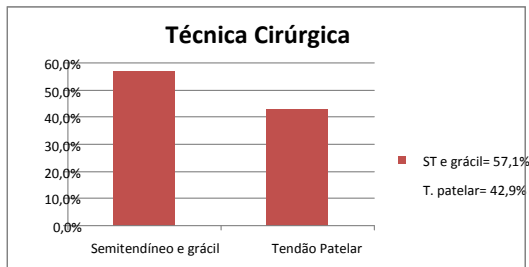
Foram avaliados quatorze sujeitos, após levantamento dos dados com a ficha de avaliação e a realização dos testes de Clarke e Raspagem. Seguem os resultados abaixo:

Tabela 1. Tempo de Pós-Operatório em dias nos sujeitos estudados

Nº de dias	Nº de sujeitos
30	0
60	0
90	0
120	1
150	4
180	9

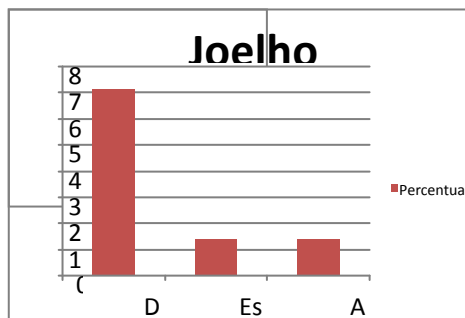
Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 1. Percentual de joelhos operados



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 2. Percentual de técnica cirúrgica utilizada



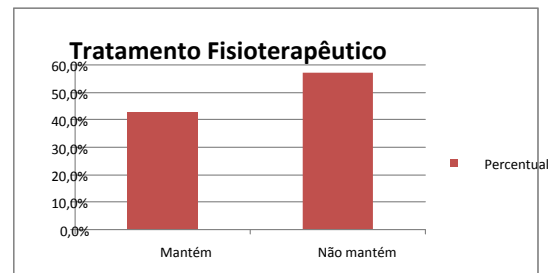
Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 3. Percentual de sujeitos que apresentavam dor anterior antes da cirurgia



Fonte: Elaborado pelos autores

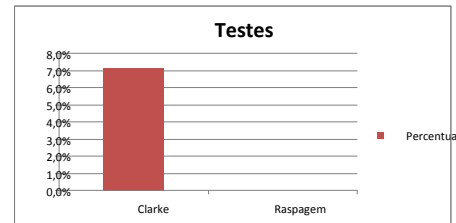
Figura 4. Percentual de sujeitos que mantêm o



tratamento fisioterapêutico

Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 5. Positividade nos testes realizados em relação à técnica cirúrgica de reconstrução pelo semi-tendíneo e grácil.



Fonte: Elaborado pelos autores

4. DISCUSSÃO

A reconstrução do LCA tem como objetivo limitar a ocorrência de alterações degenerativas ao nível do joelho e oferecer ao indivíduo um joelho estável que lhe permita desempenhar suas atividades esportivas e, de modo geral, da vida diária em sua plenitude. No presente estudo foi dada maior atenção as possíveis alterações pós-cirúrgicas, sendo verificada, neste caso, a prevalência de condromalácia patelar. A escolha do tema foi devido ao baixo número de trabalhos sobre o

assunto, e o crescente número de cirurgias para reconstrução de LCA.

Encontram-se na literatura algumas pesquisas sobre o pós-operatório para reconstrução de LCA, a diferença é que o presente trabalho voltou-se exclusivamente para a prevalência de condromalácia patelar. Como não foi encontrado na literatura pesquisada um questionário padrão, aplicou-se outro contendo questionário com o objetivo de relacionar o tempo de pós-operatório, a técnica cirúrgica e o protocolo de tratamento com a prevalência de condromalácia patelar. Os testes escolhidos estão de acordo com o descrito na literatura, porém deve-se considerar a possibilidade do falso negativo do Teste de Clarke (Doberstein et al., 2008). O exame de imagem por meio de Ressonância Magnética foi utilizado somente como fator de inclusão, antes da cirurgia, porém o ideal seria que fosse realizado também em substituição aos testes, para um resultado mais fidedigno. Ao confrontarmos as técnicas cirúrgicas não encontramos considerável diferença. A técnica de enxerto do semitendíneo e grácil apresentou um único caso de teste positivo, e neste caso em específico houve um afastamento de vinte dias, por parte do paciente, quebrando assim o protocolo de tratamento fisioterapêutico. No questionário, as respostas dos pacientes poderão interferir positiva ou negativamente nos índices obtidos, sendo importante também a associação de outros métodos de avaliação. Quanto ao tempo de pós-operatório o ideal seria, que esses indivíduos, fossem acompanhados por mais tempo. Na literatura há trabalhos que acompanharam por mais tempo indivíduos pós-operados de reconstrução de LCA, e entre as alterações, encontraram mais pacientes que apresentavam crepitação, do que pacientes que apresentavam dor (Gali & Camanho, 1997), (Guimarães et al., 2009) e em maior porcentagem do que a observada neste trabalho.

5. CONCLUSÃO

Os sujeitos pós-operados de LCA pela técnica de enxerto dos músculos semitendíneo e grácil apresentaram maior índice de positividade nos testes realizados, mais especificamente no Sinal de Clarke, sugerindo o aparecimento da condromalácia patelar, devendo-se considerar que os testes realizados são puramente clínicos.

Exames de imagem podem trazer informações fidedignas comparativas no pré e pós-operatório de LCA em relação ao estado da articulação femoropatelar.

REFERÊNCIAS

- BONFIM, Thátia Regina & PACCOLA, Cléber A.Jansen. **Propriocepção após a reconstrução do ligamento cruzado anterior usando ligamento patelar homólogo e autólogo**. Rev Bras Ortop, São Paulo, v. 35.7, p. 194–201, 2005.
- BOSCHIN, Leonardo Carbonera, SCHUCK, Geraldo de Freitas, OLIVEIRA, Gustavo Kaempf de, SCHWARTSMANN, Carlos Roberto: **Artrotomia “versus” artroscopia: avaliação pós-operatória da reconstrução do ligamento cruzado anterior**. Rev Bras Ortop, São Paulo, v. 37.9, p. 23-30, 2002.
- CABRAL, Cristina Maria Nunes & MONTEIRO-PEDRO, Vanessa. **Recuperação funcional de indivíduos com disfunção femoropatelar por meio de exercícios em cadeia cinética fechada: revisão da literatura**. Rev Bras Fisioter, São Carlos, v. 7.3, p. 1-8, 2003.
- CAMANHO, Gilberto Luís, CAMANHO, Luís Felipe, VIEGAS Alexandre de Christo. **Reconstrução do ligamento cruzado anterior com tendões dos músculos flexores do joelho fixos com Endobutton**. Rev Bras Ortop, São Paulo, v. 38.6, p. 17-21, 2003.
- CORTELAZO, Marcos José, COHEN, Moisés, MESTRINER Luiz Aurélio, FILHO, Mário Carneiro. **Reconstrução artroscópica do ligamento cruzado anterior com enxerto do tendão quadricipital: estudo das características dimensionais do tendão e**

- da técnica cirúrgica.** Rev Bras Ortop, São Paulo, v. 37.5, p. 247-255, 2002.
- COWAN, Sallie M., BENNELL, Kim L., CROSSLEY, Kay M., HODGES, Paul W., MCCONELL, Jenny. **Physical therapy alters recruitment of the vast in patellofemoral pain syndrome.** Arch Phys Med Rehabil, Indianapolis, v.34.3, p. 1879-85, 2002.
- FEHR, Guilherme Lotierso, JUNIOR, Alberto Cliquet, CAHO, Enio Walker Azevedo, MIRANDA, João Batista de. **Efetividade dos exercícios em cadeia cinética aberta e cadeia cinética fechada no tratamento da síndrome da dor femoropatelar.** Rev Bras Med Esporte, São Paulo, v. 12.9, p. 66-70, 2006.
- FULKERSON John P. **Patologia da articulação patelofemoral.** 3.Ed. Rio de Janeiro, 2000. p. 57-65.
- GALI, Júlio César, ADAD, Marcos Antonio Haro, MOD Maurício Sante Bettio. **Causas potenciais de recidiva da instabilidade pós reconstrução do ligamento cruzado anterior.** Rev Bras Ortop, São Paulo, v. 40.4, p. 52-60, 2005.
- GALI, Júlio César, CAMANHO, Gilberto Luís. **Reconstrução do ligamento cruzado anterior com enxerto de tendão patelar: avaliação pelo protocolo do IKDC.** Rev Bras Ortop., São Paulo, v. 32.8, p. 653-661, 1997.
- GUIMARÃES, Marcus Valladares, JUNIOR, Lúcio Honório de Carvalho, TERRA, Dalton Lopes. **Reconstrução do Ligamento Cruzado Anterior com o terço central do tendão do músculo quadríceps: análise de resultados após 10 anos.** Rev Bras Ortop, São Paulo, v. 44.2, p. 306-312, 2009.
- HARMAN, Mustafa, IPEKSOY, Umit, DOGAN, Ali, ARSLAN, Halil, ETLIKA, Omer. **MR arthrography in chondromalacia patellae diagnosis on a low-field open magnet system.** Journal of Clinical Imaging, New York, v. 27, p. 194-199, 2003.
- HERNANDEZ, Arnaldo José, REZENDE, Márcia Uchoa, GÓIS, Sérgio de Luna, GRISENDE, Sérgio Cestaro. **Avaliação funcional e do nível de atividade física nas reconstruções do ligamento cruzado anterior.** Rev Bras Ortop, São Paulo, v. 31.8, p. 990-994, 1996.
- MAGEE, David J., **Avaliação Musculoesquelética.** 4.Ed. Barueri, 2005. p. 337-442.
- TANG, Simon F.T., CHEN, Chih-Kuang, HSU, Robert, SHIH-WEI Chou, WEI-HSIEN Hong, LEW, Henry L. **Vastus medialis obliquus and vastus lateralis activity in open and closed kinetic chain exercise in patients with patellofemoral pain syndrome: an electromyographic study.** Arch Phys Med Rehabil, Indianapolis, v.82.7, p. 1441-5, 2001.
- DOBERSTEIN, Scott T., ROMEYN, Richard L., REINEKE, David M. **The Diagnostic Value of the Clarke Sign in Assessing Chondromalacia Patella.** Journal of Athletic Training, Dallas, v. 43.2, p. 190-196, 2008.

PERFIL PROFISSIONAL DO FISIOTERAPEUTA NA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO

Thiago Saikali Farcic
Professor da Universidade Paulista
Mestrando em Ciências da Reabilitação

Sidnei de Jesus Correia Junior
Graduando do Curso de Fisioterapia

Janaína Cruz Ferreira Jorge
Graduando do Curso de Fisioterapia

Igor Bordello Masson
Professor da Universidade Paulista e Faculdade Mario Schenberg
Doutor em Ciências Básicas da Saúde

Cristiano Schiavinato Baldan
Professor da Universidade Paulista e Universidade Metodista de São Paulo
Mestre em Ciências da Reabilitação

Cassio Marcos Vilicev
Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia e Universidade Paulista
Doutorando em Ciências - Faculdade de Medicina Veterinária

Ivaldo Esteves Júnior
Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Universidade Presbiteriana Mackenzie
Doutor em Ciências Básicas da Saúde

RESUMO: A Fisioterapia é uma profissão relativamente nova considerando seu marco regulatório no Brasil e, por esse motivo, comporta ainda indefinições em seu campo de atuação, sendo confrontada com questões oriundas do mercado de trabalho e inserção do profissional que não são vistas em profissões mais antigas e tradicionais. Esta pesquisa tem como finalidade observar a expectativa de estudantes do curso de Fisioterapia que finalizam a formação e buscam ingressar no mercado de trabalho. Foi utilizado um questionário elaborado especialmente para esta pesquisa. Os resultados descritivos mostram que os sujeitos apresentaram expectativas otimistas em relação à pretensão salarial. Dos 100 entrevistados, 64% pretendem atingir a faixa salarial de dois mil e quinhentos reais, e a perspectiva dos estudantes de Fisioterapia esta muito próxima à faixa salarial do profissional de Fisioterapia hoje no mercado de trabalho, pois 52% dos profissionais entrevistados ganham um salário acima de dois mil e quinhentos reais.

PALAVRAS-CHAVE: Fisioterapia. Mercado de trabalho. Área de atuação profissional. Brasil.

Title: *Prospects regarding the labour market and professional expectations of students of physical therapy compared a vocational graduates.*

ABSTRACT: *Physical therapy is a relatively new profession considering its regulatory framework in Brazil and, therefore, involves uncertainties still in his field, being confronted with issues arising out of*

the labor market and the professional insertion not seen in the oldest professions and traditional. This research aims to observe the expected course of physiotherapy students who complete the training and seek entry into the labor market. We used a questionnaire prepared specially for this study. The results show that the subjects showed optimistic expectations regarding the salary requirements. Of the 100 respondents, 64% plan to reach the salary of two thousand and five hundred dollars, and the perspective of students of Physical Therapy is very close to the salary range of professional physical therapy in today's job market, since 52% of the interviewed professionals earn a salary above two thousand and five hundred dollars.

Keywords: *Physiotherapy. Labor market. Professional area. Brazil.*

INTRODUÇÃO

A Fisioterapia no Brasil teve seu início em 1919, quando foi fundado o Departamento de Eletricidade Médica pelo Professor Raphael de Barros da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Passando-se dez anos, em 1929, o médico Dr. Waldo Rolim de Moraes instalou o serviço de Fisioterapia do Instituto do Radium Arnaldo Vieira de Carvalho no local do Hospital Central da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Ele planejou e instalou, no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, o Serviço de Fisioterapia do Hospital das Clínicas de São Paulo.

O primeiro curso de Fisioterapia foi realizado em São Paulo em 1951, na USP para a formação de técnicos em Fisioterapia, com duração de um ano, em período integral, acessível a alunos com 2º grau completo e ministrado por médicos.

Para a formação em Fisioterapia, é necessário um curso superior com duração mínima de 4 anos, na qual o bacharel possui o mérito de profissional capacitado, com formação generalista e humanista, podendo atuar em qualquer área e habilitado a participar do contexto atual da Saúde Pública, dentro da realidade da população, criando vínculos e soluções na busca da qualidade de vida, dentro de um modelo holístico, promotor de saúde e prevenção e cabe, nesta oportunidade, não apenas o registro da consagrada glória, mas também a preocupação e necessidade de uma forte vigilância por parte de todos os fisioterapeutas brasileiros, em especial dos docentes e das Instituições de Ensino Superior que ainda se preocupam com a boa qualidade

do Ensino Superior. Essa não é apenas uma tarefa do meio acadêmico, mas também das nossas entidades de classe profissional.

A Fisioterapia é a ciência da saúde capacitada a prognosticar, diagnosticar e intervir com eficiência, buscando a melhora ou a manutenção funcional do indivíduo. Contempla os três níveis de atenção à saúde: o primário, por meio da promoção e educação em saúde; o secundário, com o diagnóstico precoce e o tratamento adequado; e o terciário, por meio da reabilitação e da redução de incapacidades. Além disso, possibilita o exercício profissional sob a forma de consultoria, assessoria, docência, pesquisa e administração.

Acredita-se que uma formação universitária é uma espécie de “solução” profissionalizante que lhes dará um conhecimento técnico específico, e mais ou menos definitivo capaz de garantir o ingresso no mercado de trabalho e o sucesso profissional.

Após a obtenção do título de graduado, o fisioterapeuta possui o livre-arbítrio de optar por pós-graduações como forma de aperfeiçoamento. Estas se dividem em *lato sensu*, que compreende as especializações, residências, *Master Business Administration* e outras, tendo duração mínima de 360 horas; e em *stricto sensu*, que se refere aos mestrados e doutorados. São regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, pela Resolução nº 01 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, de 2001, pelo Ofício 2286 da Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação, de 2003, bem como pelas Resoluções do Conselho Federal de

Fisioterapia e Terapia Ocupacional que tratam das especialidades.

Com o aumento do número de profissionais, isso pode comprometer o exercício profissional na medida em que estes não encontram proporcionalmente as oportunidades no mercado de trabalho. Sendo assim, problemas como o desemprego e subemprego podem ser gerados e ocasionar mudanças na percepção de valor da profissão pelos usuários e pelos próprios profissionais, causando mudanças na identidade profissional. Este caso parece ser a situação da Fisioterapia, o aumento de oferta de vagas no ensino de graduação gerou um aumento no número de profissionais que não encontram no mercado de trabalho alocação suficiente.

Este estudo foi realizado com a finalidade de analisar a expectativa e a perspectiva de Fisioterapeutas e estudantes de Fisioterapia a cerca do mercado de trabalho.

1. MATERIAIS E MÉTODOS

Este é um estudo observacional, do tipo transversal, que abordou 100 indivíduos entre fisioterapeutas e estudantes em Fisioterapia para responder um questionário contendo questões relacionadas com a expectativa e a perspectiva dos mesmos.

A amostra do estudo foi obtida em três cidades da grande São Paulo sendo elas: Santana do Parnaíba, Barueri e Osasco no período de Fevereiro a Março de 2011. A amostra foi obtida aleatoriamente nos locais de atuação fisioterapêutica (clínicas, hospitais, faculdades, domicílios, associações, Instituições Públicas e Privadas) da grande São Paulo. Os participantes receberam um termo de consentimento livre e esclarecido, contendo informações sobre o estudo e requerendo a permissão escrita para o uso do questionário para fins de pesquisa.

O instrumento utilizado foi um questionário elaborado especialmente para esta pesquisa, aprovado pelo Comitê de Ética sob o número de protocolo 484/10 composto de 13 perguntas individuais respondidas pelos profissionais formados, já atuantes no mercado de trabalho.

Os materiais utilizados foram folhas de questionário impressas para 100 participantes, termo de consentimento livre e esclarecido, caneta, lápis, borracha.

2. RESULTADOS

Dos 100 indivíduos analisados na amostra, 78% é representado pelo sexo feminino. Oitenta e nove por cento dos profissionais possuem formação em nível de especialização, vide figura 1.

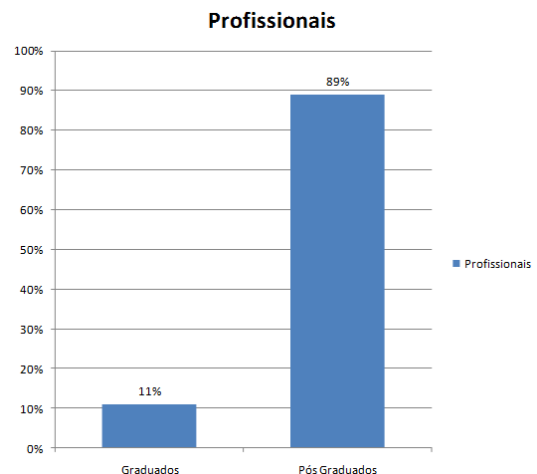


Figura 1: Relação dos profissionais graduados e pós-graduados

Quanto à especialização, 26% dos especialistas têm formação na área Traumatologia-Ortopédica Funcional, 23% em Fisioterapia Neurológica Funcional, 8% em Fisioterapia Dermatofuncional e 32% em Fisioterapia Pneumofuncional, apresentados na figura nº 2.

Especialidades Fisioterapêuticas

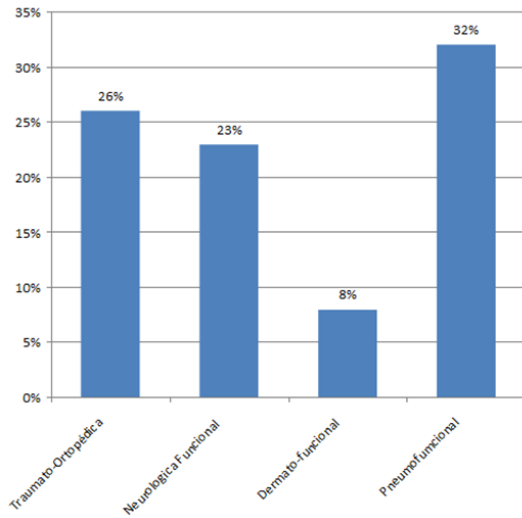


Figura 2 : Relação da distribuição da área de especialidades em Fisioterapia

Os dados referentes à remuneração dos fisioterapeutas são apresentados nas Figuras 3, 4, 5, 6 e 7, respeitando-se a área de especialidade do profissional ou a ausência de especialização.

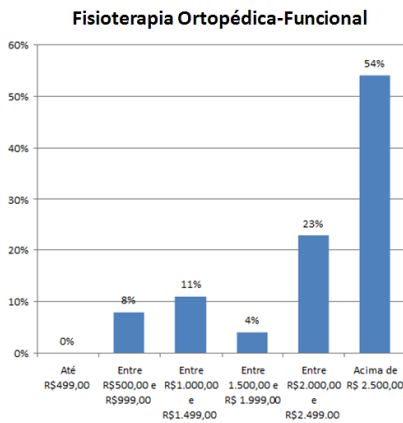


Figura 3: Faixa salarial dos especialistas em Fisioterapia Traumatologia-Ortopédica Funcional

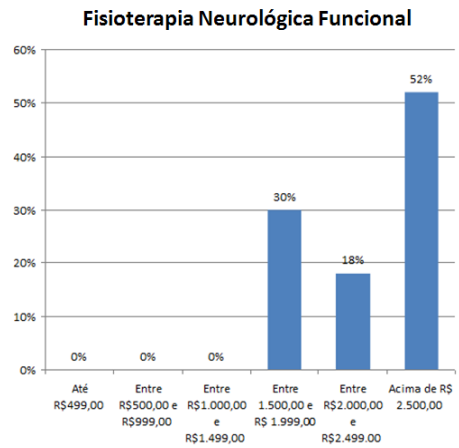


Figura 4: Faixa salarial dos especialistas em Fisioterapia Neurológica Funcional

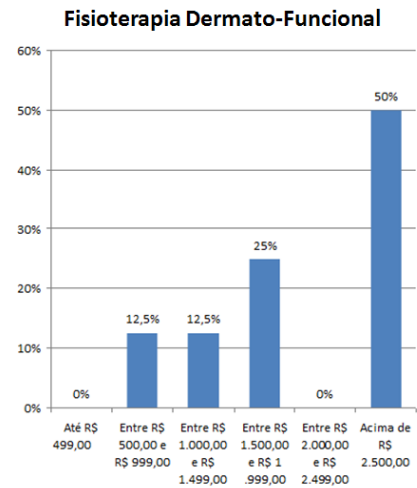


Figura 5: Faixa salarial dos especialistas em Fisioterapia Dermato-Funcional

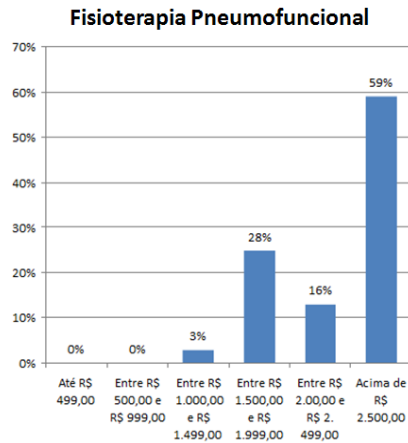


Figura 6:- Faixa salarial dos especialistas em Fisioterapia Pneumofuncional



Figura 7: Faixa salarial dos fisioterapeutas somente graduados

3. DISCUSSÃO

Os profissionais da área de Fisioterapia da região metropolitana de São Paulo constituem-se predominantemente de indivíduos do sexo feminino. A maior prevalência de mulheres atuando na área da saúde se deve ao contexto histórico, onde há uma tendência de realizarem trabalhos que se relacionem com seus hábitos femininos, como os que requisitam atenção, cuidado e humanismo.

No estudo foi observada maior prevalência de fisioterapeutas com especialização e ela pode ser considerada como elemento integrante do processo de evolução da Fisioterapia, assim como as pesquisas, atualizações e aperfeiçoamentos, pois

possibilita uma maior profundidade na atuação e amplia o conhecimento específico, sendo um sinal importante de amadurecimento da profissão.

As áreas de Fisioterapia Pneumofuncional, Fisioterapia Traumato-Ortopédica Funcional e Fisioterapia Neurológica Funcional contêm o maior número de profissionais (considerando-se os especialistas) e a área menos contemplada é a de Fisioterapia Dermato-Funcional. Em um estudo realizado com 170 fisioterapeutas na cidade de Londrina, sendo que as áreas de maior atuação foram Traumato-Ortopédica Funcional e a Fisioterapia Neurológica Funcional, e as com menor número de profissionais atuando foram a Fisioterapia Dermato-Funcional e a Fisioterapia Ginecologia-Obstetrícia.

Em relação à faixa salarial, a maior parte dos profissionais referiu rendimentos superiores a R\$ 2.500,00 e foi possível observar que a formação em nível de especialização parece apresentar relação direta com maiores rendimentos.

4. CONCLUSÃO

A maior parte dos fisioterapeutas são do sexo feminino, assim como a maioria (89%) apresenta formação em programas de pós-graduação lato sensu (especialização). Dentre os profissionais entrevistados, foram encontrados: especialistas em Fisioterapia Traumato-Ortopédica Funcional, Fisioterapia Neurológica Funcional, Fisioterapia Pneumofuncional e Fisioterapia Dermato-Funcional. As três primeiras áreas abrangem a maior parte dos profissionais especialistas (92%). Mais da metade de todos os profissionais que possuem especialização apresenta rendimentos mensais superiores à R\$ 2.500,00, enquanto que apenas 27% dos profissionais generalistas (que não possuem especialização) atingem os mesmos níveis salariais.

REFERÊNCIAS

ALBERT, K.A; LUZZO, D.A. The role of perceived barriers in career development: A social perspective. **Journal of Counseling**

- and Development**, v. 77, n. 4, p. 431-6, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/ CES nº 4, de 19 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Fisioterapia. Diário Oficial da União. Brasília (04 mar. 2002).
- BRASIL. Decreto lei N. 938 – de 13 de outubro de 1969. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 out. 1969.
- COSTA, D. Dez anos de pós-graduação *stricto sensu* em Fisioterapia no Brasil: o que mudou? **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v.11, n.1, p. 1-89, 2007.
- FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1994.
- HOTZA, M.A.S.; LUCCHIARI, D.H.P.S. A re-escolha profissional dos vestibulandos da UFSC de 1997. **Revista da ABOP**, v.2, n.1, p. 97-110, 1998.
- LASSANCE, M.C.P.; GOCKS, A. **A formação da identidade profissional em universitários**: a questão da prática. Anais do II Simpósio Brasileiro de Orientação vocacional e ocupacional. São Paulo: ABOP, 1995, pp. 65-70.
- MACHADO, M.H. **Profissões de saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.
- MARINHO, M.J.M.C. **Profissionalização e Credenciamento**: a política das profissões. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 114p.
- NOVAIS, R. **História da profissão**: pequeno histórico do surgimento da Fisioterapia no Brasil e de suas entidades representativas. Curitiba: Brasil, 2000.
- PROGRAD/UFRGS. Quem são os alunos da UFRGS? Fascículos: PROGRAD, n. 12, 1998.
- REBELATTO, J. R.; BOTOMÉ, S.P.B. **Fisioterapia no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora Manole, 1999.
- SUPER, D.E.; SAVICKAS, M.L.; SUPER, C.M. The lifespan, life-space approach to careers. In: D. Brown & L. Brooks (Orgs). **Career choice and development**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1996.
- WERBEL, J.D. Relationships among career exploration, job search intensity and job search effectiveness in graduating college students. **Journal of Vocational Behavior**, v. 57, n. 3, p. 379-94, 2000.

NORMAS EDITORIAIS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista Santa Rita tem por finalidade publicar artigos acadêmicos de seus professores, seus alunos e outros colaboradores no intuito de difundir o conhecimento, promover a integração acadêmica e estabelecer um espaço no qual o professor possa manifestar o resultado de sua produção intelectual e profissional. A Revista Santa Rita é publicada semestralmente e sua difusão é tanto interna quanto externa. Os textos enviados serão submetidos ao Corpo Editorial, que dispõe de plena autoridade sobre a conveniência da publicação e poderá decidir pela aceitação ou não do trabalho eventualmente sugerir alterações de estrutura ou conteúdo ao(s) autor(es). As ideias e conceitos serão de exclusiva responsabilidade de seus autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião da revista. Os trabalhos deverão ser entregues em disquete - de preferência em Word 6.0 ou maior - sem qualquer tipo de formatação, acompanhados de uma cópia impressa em lauda padrão; ou deverão ser enviados para o endereço eletrônico: revistasantarita@santarita.br, gravados em formato.doc e acompanhados por uma autorização de publicação em separado que deverá ser ratificada após a aceitação do trabalho. O envio dos trabalhos implica a cessão imediata e sem ônus dos direitos de publicação para a revista. O autor continua a deter todos os direitos autorais para publicações posteriores do artigo, devendo, se possível, fazer constar a referência à publicação na revista. Os créditos dos autores deverão ser apresentados abaixo do título do trabalho, contendo: nome do(s) autor(es), nome da instituição de origem, titulação e profissão. Os textos deverão ser regidos de acordo com as normas da ABNT, digitados em fonte Calibri 11, com espaçamento 1½, justificado. As margens devem ser: superior 3 cm; inferior 2 cm; esquerda 3 cm; direita 2 cm. As notas explicativas devem ser apresentadas no final do texto. Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos bem como a exatidão das referências bibliográficas e toda a revisão ortográfica são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

O artigo deverá ser estruturado da seguinte forma: título, créditos, resumo e de três a cinco

palavras-chave (e os seus correspondentes em outra língua - inglês, francês, espanhol ou alemão) e o texto, que poderá se estruturar em: considerações iniciais (temática, justificativa, objetivos e metodologia), argumentação teórica, resultados, considerações finais, referências bibliográficas e notas. As citações com mais de 3 linhas, devem aparecer em parágrafo recuado, com espaço simples e fonte 11, seguidas de parêntese contendo o sobrenome do autor do referido texto em letras maiúsculas, ano de publicação e página do texto citado; as com menos de 3 linhas devem ser incorporadas ao texto, entre aspas. Os artigos devem ter no mínimo 2.500 e no máximo 25.000 palavras, e as resenhas, no máximo 1.000 palavras. O resumo deve ter no máximo 250 palavras. As ilustrações devem vir prontas para serem impressas - dentro do padrão geral do texto e no espaço a elas destinado - e deverão ser identificadas com título ou legenda. As referências bibliográficas devem estar de acordo com as normas da ABNT (NBR 6023), por exemplo:

- Livros no todo: SELESKOVITCH, Danica & LEDERER, Marianne. *Interpréter Pour Traduire*. Paris: Didier Érudition, 1984.
- Partes de livros: PINTO, Álvaro Vieira. "A definição da pesquisa científica". Em *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. p. 441-459.
- Trechos em obra coletiva: SEWELL, Penelope & HIGGINS, Ian. Introduction. In: SEWELL, Penelope & HIGGINS, Ian (eds.), *Teaching Translation in Universities. Present and Future Perspectives*, London: CILT, 1996. p. 9-14.
- Artigos de periódicos: CHESTERMAN, Andrew. From 'Is' to 'Ought': Laws, Norms and Strategies in Translation Studies. *Target*, Amsterdam, v. 5.1, p. 1-20, 1993 O Corpo Editorial não se obriga a publicar, em qualquer momento, toda e qualquer colaboração que lhe for remetida. Os textos que não estiverem de acordo com as Normas Editoriais serão devolvidos para que sejam feitas as devidas alterações. Os trabalhos recusados serão devolvidos aos autores desde que requeridos.