



Fazer • Volume 10

Educativo

Gestão educacional:
ensaios, discussões e proposições

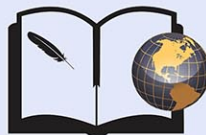
Estanislau Ferreira Bié
Henrique Cunha Junior
Maria Saraiva da Silva
Theóphilo Michel Á. C. Beserra
Ana Maria V. Gomes
Luana Felix Bié
Francisco Sérgio C. Santos
Francisco Agnaldo L. Bibiano
(Orgs.)



Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro. Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, composta por coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil. A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. O *Fazer Educativo*, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresça e dê os frutos de prosperidade.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



INSTITUTO SUPERIOR
DE ENSINO SEM
FRONTEIRAS - ISESF



 **editora fi**
www.editorafi.org

Fazer Educativo



Diálogos *Transdisciplinares* **em Educação**

Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra

Comitê Científico e Editorial:

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Redenção/CE, Brasil

Helder Manuel Guerra Henriques
Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Portalegre, Portugal

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato
Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE, Brasil

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques
Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Aline Lima da Silveira Lage
Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes
Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Universidade Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Carlos Eduardo Panosso
Instituto Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE, Brasil

Alexandre Franca Barreto, Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco – Petrolina/PE, Brasil

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior
Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Petrolina/PE, Brasil

Fazer Educativo

Volume 10

**Gestão educacional:
ensaios, discussões e proposições**

Estanislau Ferreira Bié
Henrique Cunha Junior
Maria Saraiva da Silva
Theóphilo Michel Á. C. Beserra
Ana Maria V. Gomes
Luana Felix Bié
Francisco Sérgio C. Santos
Francisco Agnaldo L. Bibiano
(Orgs.)

φ editora fi

Direção editorial: Herlon Alves Bezerra

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Fontella Margoni

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



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação - 18

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIÉ, Estanislau Ferreira; SILVA, Maria Saraiva; CUNHA JÚNIOR, Henrique; (Orgs.).

Fazer educativo, volume 10: Gestão educacional: ensaios, discussões e proposições. [recurso eletrônico] / Estanislau Ferreira Bié; Henrique Cunha Junior; Maria Saraiva da Silva; Théophile Michel Á. C. Beserra; Ana Maria V. Gomes; Luana Felix Bié; Francisco Sérgio C. Santos; Francisco Agnaldo L. Bibiano; (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

346 p.

ISBN - 978-85-5696-288-1

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Coleção I. Título. II. Série

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

Coleção do Fazer Educativo

Estanislau Ferreira Bié
Maria Saraiva da Silva
Henrique Cunha Júnior
(Orgs.)

Conselho Editorial

Dr. Alcides Fernando Gussi (UFC)
Dra. Clarice Zientarski (UFC)
Dra. Dawn Duke (University Tennessee/ EUA)
Dr. Estanislau Ferreira Bié (UFC)
Dr. Henrique Cunha Junior (UFC)
Dr. Ivan Costa Lima (UNILAB)
Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)
Dr. João Marcus Figueiredo Assis (UNIRIO)
Dr. Nardi Sousa (Universidade de Santiago/ Cabo Verde)
Dr. Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)
Me. Ana Cláudia Silva Farias (UNIFOR)
Me. Maria Saraiva da Silva (UNIRIO)

A Coleção do Fazer Educativo foi avaliada e
facultada por colaboração *ad hoc*.

Coleção do Fazer Educativo

Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro.

Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, em coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil em suas diversas modalidades nas alinhas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996 e alterações decorrentes das ações que determinam políticas públicas de alcance as demandas sociais e suas especificidades didático-curriculares para grupos anteriormente excluídos.

A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Compreendemos que a justiça social para a educação em um estado democrático de direito, no caso do Brasil, não tem alcançado as propostas construídas há décadas tendo dentre as causas, às transmutações políticas partidárias, que definem constantemente as posições para cada seguimento de ensino. São

idas e vindas que avançam e por vezes retrocedem carecendo de aportes firmes que sustentem os conjuntos de manifestações empíricas que constam nas vontades dos educadores em estabelecerem mudanças no pensar a educação desde a graduação nas licenciaturas às escolas nas práticas docentes. Para a construção desta tarefa em primeira instância houve a motivação de um grupo de professores que se prontificaram em editar uma coletânea de atualização educativa que pudesse ter em seu conteúdo as expressões das experiências de pesquisadores, orientadores e estudantes, todos facilitadores da educação universitária e escolar.

Do exposto e pela adesão de vários atores-autores propôs-se rever e atualizar inquirições que permeiam as vontades docentes sobre as histórias e amplitudes do fazer educativo intentando, oferecer novos estímulos às instituições educativas a partir dos resultados dos anseios de professores que através dos conhecimentos e práticas que dão sentido de doação do saber para quem o busca, e estes, os receptores, posteriormente darão de si àqueles/as que se tornarão estudantes, pesquisadores e profissionais de educação em uma teia integrada nas diversas profissões às quais o país necessitar. Neste caso, a conquista dos títulos universitários são resultados de anos de dedicação aos estudos, pesquisas e práxis. Sonhos de alguns, meio caminho para outros e realização de poucos. Dessas inter-relações, sabemos que a publicação das produções intelectuais das pesquisas tem custos de elaboração, revisão, impressão de artigos, construção de pôsteres e participação em seminários e congressos, com isso, o resultado dessa inteiração é a edição e publicação de artigos e livros como desafios a serem superados. E por haver tantos por menores, é que a *Coleção do Fazer Educativo* surgiu inicialmente da idealização dos professores organizadores Dr. Estanislau Ferreira Bié, Dr. Henrique Cunha Junior e Me. Maria Saraiva da Silva, como proposta de revisão e revitalização educativa na diversidade comunitária, motivando gestores, educadores e educandos a realização de diferentes propostas educacionais pelo confronto de experiências. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os

organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. Os títulos, além de revisão da história educacional brasileira contemplam temas inéditos que se adequam ao tempo presente em que os docentes necessitam apropriar-se de saberes convergentes com as culturas e conjunturas dos meios sociais e educacionais em vista de sua transformação.

As coletâneas que compõem esta etapa da *Coleção do Fazer Educativo* foram estruturadas por organizadores professores/as doutores/as, mestres/as e especialistas com trabalhos provenientes de várias universidades, são textos os quais chamam a atenção para a leitura envolvente que permeia saberes, fazeres e experiências. Por ordem numérica em primeira instância temos as seguintes coletâneas: 01 - *O fazer das multiplicidades culturais: educação musical, literaturas, alfabetização, letramento e escrita nos espaços educativos*; 02 - *Formação docente e os desafios na modernidade*; 03 - *Educação à distância: novas tecnologias no sistema de ensino brasileiro*; 04 - *História da Educação: o conhecimento crítico e os sujeitos envolvidos na educação brasileira no Século XXI*; 05 - *Ensino e Aprendizagem: desenvolvimento intelectual e as relações afetivas em sala de aula*; 06 - *Inclusão: conceitos, paradigmas, respeito às diferenças e a diversidade*; 07 - *Educação ambiental e cidadania: um processo diário e contínuo*; 08 - *Educação Infantil: dimensões do fazer educativo com participação da família no processo de socialização e aprendizagem das crianças*; 09 - *Ética e Currículo: pesquisas, discussões e perspectivas do fazer educativo*; 10 - *Gestão educacional: ensaios, discussões e proposições*. São condutas curriculares que por suas posturas se apresentam na história e memórias educativas como caminhos a seguirem se modificando quando novos conhecimentos forem desenvolvidos, aprendidos e ensinados. Da educação de crianças a educação com adultos, às pedagogias e as docências são aqui apresentadas com o intuito de que o fazer educativo seja o fazer da paz interior, o fazer

das memórias históricas, o fazer da sociabilidade nas diversidades, o fazer dos diálogos na construção das políticas educativas, o fazer de sociedades e o fazer de ambientes saudáveis.

O Fazer Educativo, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É tornar-se responsável pela motivação do aprendizado de quem às vezes sem o apoio familiar e social espera da escola e dos/as professores/as o melhor. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresçam e dê os frutos de prosperidade.

Organizadores

Sumário

Apresentação	17
Capítulo 01	19
Gestão educacional democrática na escola pública Eliane Almeida Pereira Ferreira	
Capítulo 02	33
Gestão escolar democrática: a importância da direção compartilhada Maria Deuzani da Silva	
Capítulo 03	41
A gestão escolar na inserção das políticas públicas de educação Josélia Paulo da Silva; Antônio Paulo da Silva	
Capítulo 04	55
O despertar da gestão escolar para a busca de novos conhecimentos Cleidilene Gomes dos Reis; Gislene Farias Oliveira	
Capítulo 05	69
Projeto de mediação de conflito escolar - PROMECE: por um horizonte de paz Francisca Regilânia Ferreira Lima	
Capítulo 06	79
Psicologia escolar: contribuições na práxis educacional Valdenia Nunes de Sousa; Elayne Sousa de Lima	
Capítulo 07	95
Trabalhando relações pacíficas no ambiente escolar Cicero Ivanildo Regis do Nascimento	
Capítulo 08	105
A importância do planejamento para organização escolar Maria Edilanjia de Souza Nobre; Antonia Edna Belém	

Capítulo 09	117
Para além do ABC e do “OBDC”: um olhar sobre a escola pública municipal de Horizonte - Ce, sob a ótica da secretaria de educação	
Jaqueline Maria de Sousa; Maria Ruth Carvalho Leão	
Capítulo 10	133
Ampliação da jornada escolar e cidade educadora: um diálogo necessário para a construção de um projeto de educação integral	
Jacinta Batista de Carvalho	
Capítulo 11	145
Compreendendo a interface entre o trabalho do psicólogo escolar e do psicopedagogo institucional	
Fabiana de Sousa Lima Morais; Iarê Lucas; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 12	159
Indisciplina escolar: uma análise sobre os aspectos escolares e familiares	
Clarice Mesquita Silva; Valdemir silva santos	
Capítulo 13	171
O bullying nas escolas de Horizonte	
Maria de Fátima de Sousa Almeida; George Yure de Andrade Castro	
Capítulo 14	185
Coaching: uma revolução de vida e nas organizações	
Patrícia Pereira de Sousa Timóteo	
Capítulo 15	197
O papel do gestor na educação inclusiva	
Maria Zilma da Silva Teófilo	
Capítulo 16	209
Distúrbios de aprendizagem no ambiente escolar: o papel do professor no processo pedagógico	
Antônia Cláudia Libanio; João Sobrinho Roberto da Silva	
Capítulo 17	231
O ato de ensinar geografia: considerações, discursões e pressupostos teórico-metodológicos	
Antônio Ananias de Lima; Estanislau Ferreira Bié	

Capítulo 18	243
Uma reflexão sobre as políticas públicas e seus efeitos sobre a melhoria de vida da população	
Antônio Ananias de Lima; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 19	255
Análise do desempenho discente no ENADE e dos indicadores de gestão: um estudo de caso na Universidade Federal do Ceará - 2010 a 2014	
João Sobrinho Roberto da Silva; Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro	
Capítulo 20	283
Jogos e brincadeiras na educação infantil	
Maria Socorro dos Santos; João Sobrinho Roberto da Silva	
Capítulo 21	307
Conflitos na educação e cultura de paz	
Maria Deuzani da Silva; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 22	317
Minha história de vida com a língua brasileira de sinais	
Soraya Almeida Mendes de Oliveira	
Capítulo 23	325
Psicologia cognitiva na educação de surdos	
Soraya Almeida Mendes de Oliveira; Estanislau Ferreira Bié	
Capítulo 24	337
Uma reflexão sobre a política ambiental e ação do homem sobre o meio ambiente	
Antônio Ananias de Lima; Estanislau Ferreira Bié	

Apresentação

A presente coletânea, **Gestão educacional, ensaios, discussões e proposições** é uma obra que apresenta ao leitor um recorte da realidade educacional do nordeste brasileiro vivenciada pelos autores da pesquisa. Na busca da apresentação deste recorte o livro cita diversos autores, conceitos e fundamentos que objetivam despertar no leitor o conhecimento acerca da temática abordada, para tanto, a obra é dividida em segmentos que informam como trabalhar o entendimento de tais situações. Em um primeiro momento apresenta ao longo dos capítulos iniciais conceitos importantes do ambiente escolar como gestão democrática das instituições públicas de ensino, direção compartilhada e seus benefícios, políticas públicas em educação, novas metodologias de gestão e novas metodologias de ensino, temas estes voltados para o entendimento do universo escolar e para a apreensão de como a gestão é um elemento fundamental no desenvolvimento dos trabalhos educacionais.

Após a apreciação dos capítulos iniciais o leitor começa a identificar e a perceber os fragmentos da realidade local, identificando quais os principais obstáculos que a gestão escolar vivencia e enfrenta no desenvolvimento de suas ações.

Na continuidade da leitura da obra um segundo momento é apresentado ao leitor, os obstáculos enfrentados pela gestão educacional, neste ponto, destacam-se alguns conflitos existentes no ambiente escolar, conflitos internos e externos e como os mesmos impactam na gestão. Outro problema também apresentado é a questão do bullying, que é conceituado nas discussões apresentadas como opressão, constrangimento e exposição de alguns discentes a situações vexatórias cotidianas principalmente no ambiente escolar,

esta situação, que tem um viés mundial também é percebida no universo local, e a gestão escolar é chamada para apresentar alternativas de enfrentamento.

Diante dos relatos apresentados quanto aos obstáculos vivenciados, à falta ou inexistência de uma política organizacional acaba dificultando o enfrentamento de tais situações, a partir das informações levantadas ações e proposições para a minimização destas questões, são apresentadas, como a política de paz e de respeito no ambiente escolar. À implantação de um planejamento eficiente, o uso da psicologia e a contribuição das práticas educacionais abordagem a educação familiar e a relação da família com a escola, o coaching e a revolução desta ferramenta na gestão de pessoas e das instituições também são chamamentos à discussão, buscando assim apresentar ao leitor ferramentas, fundamentos e proposições que possibilitem o enfrentamento dos problemas intracurriculares e extracurriculares.

Outro ponto de destaque que a obra aborda é a educação em tempo integral e os benefícios que a mesma proporciona principalmente ao discente, como por exemplo, a melhoria do rendimento escolar, o desenvolvimento de práticas esportivas, o afastamento da criança do risco social fora do contexto escolar, entre outros, e como a gestão educacional pode utilizar esta ferramenta no desenvolvimento da educação.

Diante das discussões que a obra apresenta desejamos ao leitor, ao pesquisador e ao estudante uma boa leitura, que os fundamentos, discussões e proposições da obra sirvam de alicerce na busca cotidiana do desenvolvimento do conhecimento.

Os organizadores

Capítulo 01

Gestão educacional democrática na escola pública

Eliane Almeida Pereira Ferreira¹

Introdução

Desde o início do século XX, as diretrizes da educação no Brasil entraram na pauta das discussões dos mais diferentes setores organizados da sociedade.

Na história da educação brasileira o processo de modernização tem seu início nos primórdios do século, consequência do processo de industrialização e urbanização reforçou as mudanças nas relações entre Estado e sociedade, reforçando a centralização do poder.

Nesse contexto essas mudanças afetaram o campo político e econômico refletindo também no campo escolar. Logo surgem a Escola Clássica Educacional e a Escola Crítica Educacional com visões diferentes sobre administração escolar. Ambas ansiosas em atingir os resultados propostos de uma aprendizagem com qualidade.

No Ceará nos últimos dez anos temos visto várias reformas no campo educacional, essa situação tem como base três fatores de impactos substantivos no sistema educacional: o aparato legal

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

garantido na nova LDB e a qualificação dos profissionais, e a vontade política dos dirigentes.

A Gestão Democrática, construída nos pilares de planejamento, participação, e nova estruturação do ambiente escolar, aparecem como uma nova perspectiva de educação descentralizada e mais próxima da realidade da comunidade onde a escola está inserida.

O objetivo deste trabalho científica é o de mostrar a importância da gestão democrática como uma possibilidade administrativa que transforma à prática conservadora e centralizadora no interior das escolas públicas.

Baseada em análises e estudos bibliográficos sobre o tema, esse trabalho é uma pesquisa teórica. O objetivo da monografia é apresentar uma pesquisa sobre a prática administrativa baseada no processo democrático que se contrapõem a um modelo autoritário de gestão educacional.

Assim esperamos fortalecer processo de participação da comunidade escolar no gerenciamento da escola, descentralizando as tomadas de decisões e dividindo as responsabilidades. Pretende-se despertar a abertura de outros caminhos para uma gestão verdadeiramente democrática no cotidiano escolar.

O objetivo da gestão democrática é envolver todos os seguimentos interessados na construção de propostas coletivas em práticas educacionais. Dentro dessa perspectiva de uma gestão democrática o objetivo central será o de envolver e estimular a participação de diferentes setores, com isso realizar as articulações relacionadas aos aspectos financeiros, pedagógico e administrativo, para tornar possível o objetivo específico que é de promover uma educação de qualidade e participativa para todos.

1. A função administrativa do trabalho na educação

A função do gestor escolar exige conhecimentos básicos em algumas áreas tais como gerenciamento em recursos humanos,

financeiros, matérias, além dos aspectos que envolvem o pedagógico da escola o gestor escolar assume uma amplitude maior devido aos inúmeros e novos desafios enfrentados no exercício de suas práxis diárias.

Nas últimas décadas, na busca por qualidade, ocorreram reformas educacionais que trouxeram novas propostas curriculares e, conseqüentemente, modelos de gestão mais democráticos e participativos. O objetivo é discutir os conhecimentos exigidos do gestor escolar, no efetivo exercício da função, frente aos desafios da gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta.

Inúmeros são os fatores que dificultam os trabalhos em grupo. A função administrativa é comum a todo e qualquer empreendimento social onde ocorra divisão de trabalho e especialização de funções.

A escola é um empreendimento social onde o trabalho tende a ser cada vez mais especializado. Por muito tempo a Administração Escolar foi encarada apenas como uma extensão da atividade docente e o seu êxito.

1.1. Escola clássica administrativa educacional no âmbito geral

Em o “Ensaio de uma teoria da administração escolar” (1952), José Querino Ribeiro, relata que as novas filosofias de educação diminuem as distancias sociais e atingem todos os grupos de população. A escola passa a ter mais importância em relação às instituições da sociedade, ganhando importância e assumindo novos papeis e obrigações que até então era desempenhada por outras instituições sociais. (Ribeiro, 1952, p. 37)

O Autor apresenta os primeiros esforços teóricos no sentido de delimitar o campo da administração escolar pela distinção, enquanto campo científico em constituição, e outros campos do conhecimento, supostamente mais amplos, porém, carentes de delimitação, de princípios científicos e, conseqüentemente, de teorias. (Idem, p.106)

Para Ribeiro, a Administração Escolar se inspira nos estudos gerais da administração e na medida em que a escola foi se tornando mais complexa e conscientemente responsável, suas necessidades humanas e materiais cresceram, assumindo uma grande quantidade de funções. A estrutura e funcionamento não poderia mais desenvolver-se ao acaso, apesar disso, passou-se a exigir uma sistematização capaz de garantir-lhe a unidade de objetivos e a racionalização de funcionamento.

Ribeiro destaca as teorias de Taylor e Fayol (idem, p.83), autores de grande relevância da escola clássica da Administração, embora com algumas ressalvas, para sistematizar conhecimentos na tentativa de consolidar a cientificidade do campo da administração escolar.

Através das suas teorias, percebe-se que o objetivo do Autor é demonstrar a sustentabilidade do modelo racional/burocrático e de sua credibilidade que, aparentemente frágil, se recupera em diferentes momentos. Desta maneira, o crédito que é dado ao modelo racional/burocrático passa por considera-lo como um modelo possível e, ao demonstrar-se sua presença marcante, revela sua permanência latente em termos teóricos.

Por fim o Autor demonstra a peculiaridade do trabalho da escola, define-a como altamente complexa, porque suas atividades se entrelaçam, não somente entre si mesma, como, também, de outras instituições que educam. Cauteloso para o perigo do reducionismo ao se aplicar à escola a lógica da empresa ou ao tratar das questões escolares como expressão e continuidade de uma empresa industrial, pois:

[...] a escola, como um dos recursos mais importante da sociedade moderna lança mão para manter sua integridade e continuidade e, está sendo chamada a colaborar, cada vez mais extensamente, na realização do destino que as gerações adultas reservam às gerações novas, proporcionando a estas, com o máximo de respeito as suas tendências e aptidões, equipamento instrumental que lhes

possibilite a integração progressiva e tão rápida quanto possível, no meio social em que vive. (Ribeiro, 1952, p. 151).

Anísio Teixeira, durante os anos 1920-1970, atuou, praticamente, em todos os setores ligados à educação no Brasil, desde a organização da escola primária até o ensino superior e a pós-graduação, destacando sempre, a importância da qualificação de professores para a construção de uma sociedade democrática.

Anísio Teixeira reconhecia a administração como atividade generalizada na prática dos homens e demonstrava sua perplexidade diante da escassez de estudos nessa área, em especial, no tocante à administração escolar que ele percebia ser inteiramente distinto da administração empresarial. Em “sua concepção, a “administração da fábrica” poderia ser chamada “mecânica” numa possível referência do taylorismo. “(...) dividindo as parcelas do trabalho envolvidas nessa elaboração e dispondo de boa mão-de-obra e boa organização, entro em produção” (idem, 1961, p. 92).

O tipo de administração, que para Anísio Teixeira, aproximava-se da Administração Escolar era a Administração Hospitalar, talvez, em decorrência do cargo que exerceu, de Secretário de Educação e Saúde de Bahia (1947-1951), relação essa que apareceu bastante forte no escrito de 1961.

Conclui-se, portanto, que no pensamento anisiano, administração, supervisão e orientação eram partes integrantes da função docente e deviam pautar de maneira que a atividade fim, ou seja, o ensino acontecesse. Classificava a Administração Escolar como função subordinada, pois, “da célula da classe, onde está o professor realizando a obra completa de educação, saem às três grandes especialidades da Administração Escolar: o administrador da escola, o supervisor do ensino e o orientador dos alunos” (idem, 1961). Reconhecia, no entanto, que essas três especializações eram frutos da sala de aula e saberes pertencentes aos professores.

Finalmente, a administração escolar se fazia necessária devido à ausência de professores “capacitados” para atender a demanda crescente por escolas no limiar daquele período.

Na obra “Organização e Administração Escolar” de Lourenço Filho (1976), o Autor define que organizar “no sentido comum do termo, é bem-dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operacionais (modo de fazer), que conduzam a fins determinados. Administrar” é regular tudo isso, propondo responsabilidade, e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral (Lourenço Filho, 1976, p.41).

Conforme o autor os termos “organização” e “administração” podem sugerir diferentes coisas a diferentes pessoas. Ela utiliza a palavra organização tanto como “processo” ou como indicando o resultado, isto é, ação (Lourenço Filho, 1976, p.32).

Lourenço Filho define a administração como uma atividade inerente ao trabalho de organizar, como planejamento das instituições. Para o Autor, a ação de administrar, passa então a ser compreendida como e de congregar pessoas, distribuir tarefas e regular-lhe as atividades, a fim de que o conjunto bem possa produzir, ou servir aos propósitos gerais que todo o conjunto deva ter em vista. (Lourenço Filho, 1976, p.34).

Portanto, como suporte teórico para o estudo da Administração Escolar, Lourenço Filho, vai valer-se dos fundamentos da teoria da administração da fábrica visando um sentido funcional.

Myrtes Alonso, outra autora, objeto de nosso estudo, em “O papel do diretor na administração escolar” (1976), trabalha com a perspectiva de Administração Empresarial. Adotam as contribuições dos psicólogos sociais na administração da educação, os conceitos funcionalistas e os instrumentos analíticos, específicos da teoria dos sistemas aplicados à educação e sua administração. (Alonso, 1976, p.16)

Este autor considera que a função administrativa é vista de forma distinta das demais funções da organização e que deve ser definida em sua própria natureza, o que a torna semelhante em qualquer tipo de empreendimento, ainda, que os objetivos sejam particularizados como na empresa, na escola, no hospital, etc. (Alonso, 1976, p.33).

Na análise da obra ficou evidenciado o caráter sociológico a partir das referências teóricas da área de sociologia social, relevantes como fontes de conceitos sistêmicos, ou seja:

[...] a ação administrativa encontra os seus fundamentos nas ciências sociais e do comportamento, evoluindo à medida que estas evoluem e, portanto, regendo-se por formulações aceitas num dado momento; “estas permitem esclarecer a natureza da organização, o conjunto de forças aí atuantes e assim auxiliam na compreensão do processo geral da administração”. (Idem p.178).

1.2. Escola crítica da administração educacional

No livro: “Administração escolar: um problema educativo ou empresarial”? (1989) a autora Maria de Fátima Costa Felix, caracteriza a década de 1980, como propicia a reflexão crítica das diversas áreas da atividade profissional.

Félix parte de uma análise da formação universitária naquele momento, e coloca como objetivo principal do trabalho “construir para a consolidação desse movimento crítico, mediante uma análise da Administração Escolar, explicitando as relações que se estabelecem entre o sistema escolar e a evolução do capitalismo no Brasil” (Félix, 1989, p.12).

Considerando a escassez de estudos críticos no Brasil para o conhecimento das relações entre administração escolar e administração de empresas, a autora busca analisar criticamente o problema da administração escolar brasileira considerando o aspecto do conflito de classes inerente ao capitalismo e o processo de burocratização do sistema escolar.

Através de um referencial marxista, das relações “trabalho-capital”, a autora examina o desenvolvimento das teorias de administração, enfocando a escola Clássica, de Relações Humanas, Empírica e Sistêmica.

A teoria clássica da administração tendo como representantes máximos Taylor e Fayol, que visam à máxima exploração do trabalhador, tendo como princípio “a lógica da disciplina”. Já a teoria das relações humanas, através da chamada filosofia humanísticas e da valorização dos “grupos informais”, parte da “lógica da cooperação”. Ainda assim visando o maior controle da administração sobre o trabalhador (idem, p. 36-38).

Outros teóricos da administração, como Weber, Bernard e Simon vêm confirmar as proposições anteriores e reafirmar a função da administração de promover a submissão do trabalho ao capital, colaborando para expandir e fortalecer o modo de produção capitalista.

Quando a autora cita Drucker, ela reafirma que apesar de muitas vezes a administração ostentar certa “aparência democrática”, (idem, p. 62) através de mecanismo de descentralização, participação e responsabilidade do trabalhador pelo processo, permanece o conflito “trabalho x capital”. Reafirma sempre a expansão do controle sobre o trabalhador, já que, a superação dos problemas da dominação não está num mero rearranjo das peças do sistema e sim na superação do próprio capitalismo.

A partir de elementos presentes nas duas escolas, clássica e de relações humanas, surge à escola empírica que, enfatiza em suas teses, os itens da centralização-descentralização, delegação de responsabilidades, estrutura organizacional, motivação, comunicação, classificação e análise das funções da administração. Caracterizam-se então, as duas funções assumidas pela administração, enquanto ciência e enquanto pratica.

Colocando a administração como um meio de organização do trabalho na sociedade capitalista (idem, p.34) e considerando que o

modo de produção capitalista tem por objetivo a acumulação de capital e como eleito sua produção ampliada, a principal função da administração seria a organização dos trabalhadores, através da estimulação da relação “trabalho-capital” visando à produção da “mais-valia” e, especificamente a administração de empresas teria como função a manutenção da força social.

A relação existente entre administração escolar e a administração de empresa aparece caracterizada a partir das proposições teóricas sobre a organização do trabalho na escola e no sistema escolar. Félix analisa a bibliografia existente sobre administração escolar no Brasil (idem, p. 71-94) e detecta uma orientação para o conhecimento das teorias da administração científica, transpondo seus princípios e centrando-se na operacionalização dos mesmos no processo educacional.

A administração escolar aparece nesta revisão de estudos buscando certo grau de “cientificidade”, com o objetivo de assegurar o funcionamento satisfatório da organização escolar, visando, em primeira instância a busca da eficiência.

Em “Administração escolar: Introdução Crítica” (1986), Vitor Henrique Paro trabalha o conceito de administração, numa perspectiva teórica baseada especialmente em Marx, Engels, Saviani entre outros. Para ele a “administração é a utilização racional de recursos, para a realização de fins determinados”, através do “esforço humano coletivo” (Paro 1986, p.18).

O autor defende um princípio de Administração Escolar que esteja comprometida com a transformação social e que precisa saber buscar na natureza da própria escola e dos objetivos que ela almeja os princípios, métodos e técnicas adequadas ao incremento de sua racionalidade. A administração seja ela escolar ou empresarial, não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente relacionadas com a natureza e os propósitos da administração.

Na análise da obra, podemos concluir que a Administração Escolar ocorre em oposição à administração escolar capitalista, pois,

em termos políticos, a Administração Escolar voltada para a transformação social, tem de ser necessariamente antagônica ao modo de administrar da empresa, visto que tal modo de administrar serve a propósito conservadores. Por outro lado, o autor entende que as conquistas teóricas da administração capitalista poderiam fornecer uma consistente contribuição ao incremento da produtividade da escola, desde que se procedesse a efetiva racionalização das atividades e a sistematização dos procedimentos, no sentido de um ensino de melhor qualidade. (Idem, p.127)

Paro, traz uma série de proposições necessárias para a uma administração Escolar que seja realmente transformadora e enfatiza que “ao reconhecermos na escola seu papel na transformação social, então, o tema de sua racionalidade interna e, portanto de sua administração, se coloca como uma questão fundamental, e o desenvolvimento de uma nova Administração Escolar, efetivamente adequada a sua natureza e seus objetivos transformadores se impõem como uma tarefa que precisa ser permanentemente realizada (idem, p.158).

Paro entende que, a Administração Escolar deve ter como meta, a partir da Escola, a constituição de um novo trabalho coletivo. Que sem os constrangimentos da gerencia capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, a administração Escolar deve ser o resultado do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola.

Mauricio Tragtenberg (1992), em “Burocracia e Ideologia”, traz uma crítica ao caráter ideológico das teorias administrativas em seu processo de constituição histórica, além de realizar uma minuciosa análise do pensamento weberiano, resgatando uma das principais preocupações do sociólogo alemão: a burocracia como um tipo de dominação (Tragtenberg, p. 139, 1992). Elabora uma exposição criteriosa das ideias de Frederick Taylor, Henry Fayol e Elton Mayo (idem, p. 72-88).

As teorias elaboradas por Taylor e Fayol auxiliaram na transição capitalismo liberal para o capitalismo monopolista. O taylorismo é visto como transposição para o campo da administração de uma ética da obediência, que corresponde às primeiras etapas do desenvolvimento do capitalismo. Fayol surge para dar prosseguimento aos princípios de Taylor e fundamentar uma concepção de unidade de comando administração. Já as ideias de Mayo funcionam como resposta intelectual de comando administrativa. Já as ideias de Mayo funcionam como resposta intelectual à concentração de capital.

Para o autor, a Teoria Geral da Administração é ideológica e ambígua. Enquanto técnica vincula-se as determinações sociais reais (de trabalho industrial, administrativo, comercial) e afasta-se dessas determinações sociais reais, refletindo deformada mente o real, enquanto ideologia. As teorias administrativas nascem predestinadas a garantir a produtividade nas organizações e com uma vocação para harmonizar as relações entre capital e trabalho. Essas teorias são dinâmicas e mudam segundo os interesses dos diferentes setores da sociedade que possuem o poder econômico-político.

Os estudos então desvelaram que a Administração Educacional historicamente se desenvolveu a partir da administração Empresarial, que se fundamenta na Teoria Geral da Administração. Como suporte teórico para essa posição, analisamos as obras dos autores, aqui denominados da Escola Clássica, José Querino Ribeiro (1952), Anísio Teixeira (1961, 1968), M.B. Lourenço Filho (1970), Myrtes Alonso (1976) que utilizavam os pressupostos teóricos da Teoria Geral da Administração e, fundamentavam que a administração de uma Escola deveria pautar-se no modelo racional/burocrático, da administração hospitalar, da eficiência e eficácia ou adotar as contribuições dos psicólogos sociais na administração da educação conceitos funcionalistas e/ou os instrumentos analíticos específicos da teoria dos sistemas aplicados à educação e sua administração.

O discurso utilizado por esses intelectuais enfatizava a necessidade de uma formação do administrador escolar em bases científicas, a centralização da administração escolar focava na pessoa do Diretor da Escola.

Não se pode deixar de observar, também, o contexto histórico em que esses autores desenvolveram suas ideias, ou seja, no denominado período, a escola estava sendo cada vez mais procurada por indivíduos provindos de todas as categorias sociais, inclusive os descendentes das mais desorganizadas famílias. As condições da vida moderna exigiam, cada vez mais, numerosos e complicados cuidados com a formação das gerações novas e os profissionais do ensino foram assumindo responsabilidades por delegação tácita ou explícita, ou, em muitos casos, por consentida ou não das famílias (Ribeiro, 1952, p.23).

Outro fator importante, diante da preocupação desses intelectuais com o campo da administração educacional vinculado a Administração Empresarial, não pode ser entendido sem um olhar para expansão do capitalismo desenvolvimentista. Detectam-se também nos autores, perspectivas liberais e ênfase em aspectos técnicos.

Finalmente, entendemos que a Administração Escolar deve de fato construir para a transformação social e não deve permanecer no campo meramente ideal e inspirado na cooperação recíproca entre os homens. Deve ter como meta e construção na escola, de um novo trabalho coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola.

Percebemos por tanto, que as tendências se adéquam as situações histórico-escola da sociedade. Hoje, o contexto social exige das escolas e de seus gestores uma administração participativa e interativa, onde o principal objetivo seja o sujeito numa formação crítica e cidadã.

Conclusões

Ao concluirmos este trabalho, observamos a necessidade de transformar as estruturas e dinâmicas da gestão da escola para que elas recuperem a capacidade de transmitir uma cultura significativa e contribuam para recriar e desenvolver a capacidade de alcançar eficácia financeira e democratização política.

Muitos são os problemas que a escola vem enfrentando nos dias atuais. Repensar a escola como espaço democrático de troca de produção e conhecimento é o grande desafio que os educadores deveram enfrentar neste início de milênio, especificamente o mentor escolar, por ser um elemento significativo e articulador de uma prática capaz de romper com as relações competitivas, autoritárias e corporativas que permeiam as relações internas da escola.

Assim torna-se urgente a construção de uma proposta pedagógica com planejamento articulando o processo coletivo na tomada de decisões. O projeto pedagógico da escola pública deve ser uma proposta diferente com intuito de suprir as necessidades da escola e estabelecimento parâmetros para o futuro, no sentido de romper com o passado, inserido num cenário marcado pela diversidade, e nesse sentido é que o projeto pedagógico deve ser feito com competência e liderança dentro de uma gestão democrática que propõe a descentralização dos processos de tomada de decisão e da ampliação da autonomia da escola.

Concluimos que a partir do momento em que a escola abrir as portas a participação dos sujeitos na elaboração de suas ações, efetiva-se na prática da gestão democrática. Concebida como perspectiva de promover a inclusão, a gestão democrática propõe dar uma nova face à escola, a qual possa refletir quem são os sujeitos que estão no interior de seu contexto, por meio do respeito e do exercício da tolerância na diversidade sociocultural, e assim proporcionar oportunidades iguais na sociedade brasileira.

Referências

ALONSO, Myrtes. O **papel do diretor na Administração Escolar**. São Paulo: DIFEL/EDUC, 1976.

BRASIL. Constituição (1988) (**Constituição da República Federativa do Brasil**). Brasília DF. Senado, 1988.

FELIX, M. F. C. **Administração Escolar**: (um problema educativo ou empresarial?) São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GONÇALVES, M. D. de S. **Dimensões críticas no estudo da especialidade da administração educacional**. Curitiba, 1980.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar**. Ed. Brasília Instituto Nacional, de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1976.

_____, (Gestão educacional – uma questão paradigmática) Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições Escolares. In: Antônio Nóvoa. (coord). (As organizações escolares em análise) Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, Apud COSTA, Jorge Adelino. Imagens organizacionais da escola. 2 ed. Lisboa, ASA Editores, 1998.

PARO, VITOR. (Por dentro da escola pública) 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: USP, 1952.

Capítulo 02

Gestão escolar democrática: a importância da direção compartilhada

Maria Deuzani da Silva¹

Introdução

A gestão escolar relaciona-se com o gerenciamento da instituição de ensino, visando a concretização de seus objetivos legais em função da educação e da aprendizagem. Não de uma maneira simplista, mas considerando a complexidade inerente a essa função e aos sujeitos nela envolvidos.

Aliada a essa necessidade, há ainda certa preocupação para que a gestão se comprometa com a educação para todos e “proporcione condições para que os indivíduos atuem como sujeitos na sociedade. Com isso se percebe que a educação deve preparar os indivíduos para as transformações que estão ocorrendo nessa sociedade” (PIRES, 2007, p. 31).

A função de gerir uma escola não se aplica a apenas um indivíduo, mas a um conjunto, de modo que cada um cumpra seu papel para com essa instituição. Desse modo, o diretor e os coordenadores não são os únicos responsáveis pelo gerenciamento da escola, uma vez que cada sujeito ativo desse processo

¹ Graduada em Letras pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e em Pedagogia e Biologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN) e Mestranda em Ciências da Educação pela *UNISULLIVAN Inc.* Contato: deuzanir30@hotmail.com.

desempenha um papel fundamental para seu desenvolvimento de maneira efetiva, além de participarem de decisões importantes para a instituição.

Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido da sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo. As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. É o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdícios. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia (ALARCÃO, 2001, p. 20).

A gestão escolar, através de uma relação mais direta com seus sujeitos possibilita intervenções mais claras e coerentes, permitindo investigar melhor os problemas para assim priorizar as atividades emergentes. Essa interação vem se caracterizando como um elemento de construção/resgate da cidadania.

Nesse sentido, o colegiado vem tornando-se cada vez mais responsável por esse gerenciamento, isso porque é importante considerar a opinião de quem aplica diretamente as normas, leis, objetivos, projetos etc.

Os professores ocupam o último lugar na hierarquia educacional no sentido de serem os últimos responsáveis a aplicar e concretizar todas as decisões e objetivos que foram tomados por instâncias superiores. Sendo assim, eles têm em primeira mão o efeito dessas decisões e, desse modo, possuem experiência para fazer ajustes necessários para a otimização das propostas e dos recursos.

É esse contato direto derivado das suas ações previamente embasadas e das repercussões das mesmas que torna tão importante que eles façam parte das tomadas de decisão na busca de um melhor resultado na aplicação das leis, objetivos etc. Com isso os professores tornam-se fundamentais na gestão promovida por uma direção compartilhada de modo que cada um, diretor e vice-diretor, coordenador e vice-coordenador, e professores possuem igual autoridade ao reunirem-se para tomada de decisões.

1. Gestão escolar e direção

Já foi comum o modelo de gestão em que a direção toma as decisões e os professores executam. Nesse modelo, as principais responsabilidades e decisões da escola são tomadas pelo diretor e sua equipe, seja do uso dos recursos, da organização curricular, distribuição de tarefas, objetivos da escola etc.

Nessa equipe de gestão tem destaque o diretor escolar, responsável maior pelo norteamto do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados. Ela é também diretamente formada por diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares (LÜCK 2009, p.22).

Sendo o diretor da instituição cabe a ele decidir, orientar, reformular e cobrar, enfim, tornar concreto o propósito da instituição escolar e fazer com que sua escola siga conforme as determinações das instâncias superiores. Um trabalho árduo para um único indivíduo que se dedica a tantas atividades administrativas e ainda precisa ter tempo para analisar os efeitos da aplicação dessas determinações.

Segundo LÜCK (2009, p.15), o diretor:

Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua

aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.

Portanto, o diretor ocupa uma posição hierárquica diferente dos professores e de outros funcionários da escola, pois isso faz parte das atribuições do seu cargo que o colocam como líder daquela instituição. Com isso, recai sobre ele a responsabilidade pelos resultados da escola, sejam positivos ou negativos, no entanto, não necessariamente ele e/ou sua equipe deve ser o único responsável pelas decisões.

Cada funcionário desempenha sua função sob a orientação do diretor e de sua equipe de gestão em um sistema que visa à manutenção da escola e a concretização das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portanto, essa hegemonia é indispensável até certo ponto. Pois para o diretor não é necessário apenas fazer cumprir-se as determinações do sistema educacional, pois ele é responsável também pela eficácia delas. Não se trata, apenas, de cumprir o trabalho, mas de obter resultados efetivos com ele.

Para tanto, o diretor conta com todos os envolvidos nesse sistema, desde alunos e familiares até os professores e outros funcionários. Não basta cada um desempenhar seu trabalho, pois é necessário que o conjunto dessas ações repercuta positivamente em direção aos objetivos educacionais, sobretudo, da instituição escolar.

No entanto, para se falar em conjunto de ações é preciso que essas ações se conectem de alguma maneira ou em algum momento, sejam essas dependentes umas das outras ou não. Isso visando maior eficiência no trabalho escolar. Essa sincronia/harmonia de funções é indispensável uma vez que o objetivo é o mesmo, ou seja, todos caminham para a mesma direção.

E esse é o objetivo da direção escolar, não é apenas apontar o caminho, mas garantir que todos o percorram da melhor maneira possível o que se torna mais fácil se houver ajuda, ou seja,

contribuição de todos os envolvidos. Uma direção sábia e eficiente sabe aproveitar ao máximo principalmente seus recursos humanos.

2. Direção compartilhada

E é nesse sentido que surge a direção compartilhada ou democrática que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº. 9394/96, a aponta como sendo um trabalho coletivo, participativo e dialógico. “O gestor escolar sob esse novo paradigma passa a atuar de forma mais dinâmica, comprometido com os destinos da instituição escolar, co-responsabilizando todos os atores da instituição escolar e da comunidade escolar no fazer pedagógico”. (CAMPOS E SILVA, 2009, p.1865).

Com isso, a palavra central desse tipo de gestão é a **participação**, pois é fundamentada no pressuposto de que todos devem dar sua contribuição para que os objetivos sejam alcançados, no entanto “alguns processos chamados de participação não garantem o compartilhamento das decisões e do poder, configurando-se como mecanismo legitimador de decisões já tomadas centralmente” (BRASIL, 2004, p.16).

Esse é um risco presente na gestão compartilhada, visto que esta surgiu depois de uma gestão centralizada, portanto, é suscetível a receber influências da mesma, uma vez que a anterior conquistou um espaço e plantou sua ideia. Portanto, quando se fala em gestão democrática é necessário cuidar para que haja de fato colaboração nas tomadas de decisão, pois esse tipo de gestão deve considerar todas as opiniões e isso é diferente de imposição de ideias ou de decisões.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto políticopedagógico da escola; II – participação das

comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 12).

Com isso, uma das maneiras mais efetivas para o professor participar dessa gestão democrática é por meio da participação na construção do projeto político pedagógico - PPP, além de estar presente e contribuir nas reuniões de planejamento participativo.

Por meio da construção projeto político-pedagógico, o professor tem a oportunidade de aplicar mudanças fundamentadas em suas experiências com relação ao que obteve e ao que não obteve os resultados desejados, além da oportunidade de propor coisas novas a serem experimentadas. A possibilidade de mudar, discutir e/ou propor diretrizes escolares, currículo, planejamento específico e geral, coloca o professor em posição de participante da gestão compartilhada.

Desse modo, o professor assume uma posição maior do que um simples reproduzidor do que fizeram antes, e tornar-se produtor do seu fazer. E assim, ele assume de fato o seu papel de professor e educador, pois se torna um membro ativo na construção da escola ideal. Mesmo que esse ideal seja gestado no coletivo por meio dos outros professores e agentes escolares, uma vez que:

A gestão da escola se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários, estudantes...). Logo, a sua construção não pode ser individual, pelo contrário, deve ser coletiva, envolvendo os diversos atores na discussão e na tomada de decisões (BRASIL, 2004, p. 28).

Todos os envolvidos na escola devem contribuir para melhora-la, de modo que, a opinião de todos é importante, embora, não sejam, necessariamente, atendidas as ideias de todos, serão consideradas e democraticamente discutidas até que se chegue a um consenso.

Por fim, a gestão democrática é um trabalho cooperativo daqueles que se importam com a escola e que fazem valer seu papel político diante da necessidade de melhorias para ele, para a comunidade escolar e para a população.

Conclusões

A sociedade modifica-se, a escola modifica-se e os sujeitos escolares precisam acompanhar as mudanças. Se antes aplicava-se um modelo de gestão que centralizava o poder de decidir e orientar, essa era a maneira que parecia melhor para a escola, mas hoje, tem-se outra maneira de dirigir pois o poder de decisão passou a ser democrático, uma vez que o entendimento sobre os sujeitos da escola passou a ser político, bem como suas ações.

Desse modo, o entendimento de que os direitos e deveres constitucionais se estendem à escola permitiu a ideia de que as decisões referentes à mesma deveriam considerar as opiniões, experiências, solicitações, reclamações etc. do coletivo. Portanto a escola deveria dispor de meios para uma autoconstrução cooperativa. Para que desse modo possa adaptar-se efetivamente as necessidades sociais comunitárias conforme elas se modificam.

A importância dos professores nessa gestão democrática está, principalmente em sua função principal com a instituição escolar que o coloca diretamente em contato com a mudança das necessidades sociais/educacionais. Esta posição lhe dá o privilégio de perceber o que funciona e o que não funciona, além de entender o que está faltando para melhorar a educação, a escola e, por conseguinte a comunidade.

Nesse sentido, sua atuação efetiva na colaboração com a gestão democrática é indispensável para que o trabalho participativo seja bem-sucedido. Pois a escola precisa de readaptações e inovações para que as problemáticas sejam solucionadas, ou até mesmo prevenidas considerando que o professor pode perceber e aplicar soluções em primeira mão.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares**. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor, Brasília - DF. Nov 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf>. Acesso em: 01 mar 2017.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: Acesso em 10/2/2009.

CAMPOS, Marli; SILVA, Neide de Melo Aguiar. **GESTÃO ESCOLAR E SUAS COMPETÊNCIAS: UM ESTUDO DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE GESTÃO**. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, out. 2009.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PIRES, Pierre André Garcia. A escola e sua contribuição na formação de sujeitos: um olhar a partir da nova concepção de currículo In: **Caderno Temático**, 2007.

Capítulo 03

A gestão escolar na inserção das políticas públicas de educação

Josélia Paulo da Silva¹

Antônio Paulo da Silva²

Introdução

A preocupação com a sociedade em geral em nosso século são debates bem acessíveis, pois é um espaço, onde todos habitam e necessitam para sobreviver. Então nasce a cidadania com seus princípios e fins para o bom convívio entre o individual e o coletivo.

Ao longo dos anos os valores morais e éticos foram caindo à prática tornando a vida social mais difícil, ou seja, imperando o individualismo, as pessoas cuidam apenas de si e dos próximos, enquanto o trato coletivo vira um caos, havendo o desligamento entre os indivíduos.

¹ Técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Graduado Biologia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduado Matemática na Faculdade Prominas. Mestrando em Ciências da Educação pela Anne Sullivan University. Professor da Rede Pública do Município de Pacajus - Ce. E-mail: joseliapaulo@hotmail.com.

² Técnico em Química pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Técnico em Gestão Financeira pela Faculdade AIEC. Graduado Matemática na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduado História na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduado Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pós-Graduado Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Kurius (FAK). Especialista em Ensino da Matemática pela Faculdade Kurius (FAK). Mestrando em Ciências da Educação pela Anne Sullivan University. Professor da Rede Pública do Município de Pacajus - Ce. E-mail: wsspdpaulo@hotmail.com

O valor do ser humano sempre é pesado, discutido e principalmente debatido. As cidades tornam-se mais perigosas com essa prática. O que fazer? A quem apelar? Essas respostas todos nós podemos responder, pois é desprendendo do interior do nosso eu e de nossas casas que iremos conhecer o mundo e conseqüentemente o coletivo.

A ética é uma característica humana e sua aplicabilidade leva a moral e os bons costumes, isto gera relações sadias de convivência, é neste momento que nós seres pensantes nos elevamos e podemos consertar esta cultura de individualismo, colocando-se disponível, não para dar o que tem para outrem, mas participar da construção das civilizações modernas e atuais.

Dentre os direitos constituídos legalmente na Carta Magna Brasileira encontra-se o da Educação afirmado no Art. 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Prosseguindo, o Art. 206, pontua que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. O Art. 227 expressa ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. O Art. 208 é ainda mais específico ao evidenciar o dever do Estado com a educação:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Contudo isso pode ser evidenciado de forma legal, ou seja, é lícito dizer que a educação é um direito que abrange a todos os

cidadãos, sendo o estado possuidor do dever de garantir de forma legítima a educação.

1. A educação como prática social

Tendo como ponto de partida a educação e usando-a como mola transformadora de sociedade, podemos pontuar a sua importância no crescimento das civilizações. Iniciando-se numa análise ou campo de valor, aonde a educação primordialmente nos conduz a sermos alimentados, criando ferramentas.

Numa visão mais sistêmica podemos afirmar desde a sua significação na palavra “educare” que é o ato de alimentar ou criar, até compreensões mais didáticas e usuais atualmente que nos endossa a ideia de instrução e/ou aquisição de informações para o pleno desenvolvimento humano e conseqüentemente social.

Depois da habitação e emancipação da educação todo e qualquer indivíduo é conduzido a ser educado, pois isto ocorre em todos os sentidos e/ou espaços sociais, ocasionando assim um importante papel, em destaque o campo escolar. Lugar de suma relevância a vivência dos grupos humanos. Nesta lógica ela “[...] é um dos principais meios de realização de mudanças social ou pelo menos um dos recursos de adaptações das pessoas, em mundo em mudanças [...]”. (BRANDÃO, p.23)

Também é meritório que, como prática social, a educação se fundamenta em visões pautadas no mundo e principalmente no homem. Essa visão assume formas criativas e transformadoras, induzindo em linha reta a maneira de agir, formando assim os indivíduos.

Com a dinâmica e a sistematização do conhecimento que marca nossa sociedade, podemos mergulhar na frenética evolução da tecnologia e avanços científicos a sociedade sofre alterações com suas perplexidades e complexidades variadas.

Em paralelo a isso estes grupos sociais sobrevivem com amplitudes de problematização crescente, onde as mazelas como a

fome e miséria marginalizam indivíduos e coletivos, tornando-os reféns de si de do outro. Com isso o que educar? Que valores podem defender diante destes paradigmas?

Segundo Chauí (2000), o ato de violência praticado em sociedade seja qual for o direcionamento retiram do homem a capacidade de autonomia, colocando-os como objeto ou ferramenta manipulada, assim desumanizando-os. Ela ainda diz que nossa formação de sociedade, no âmbito de nação brasileira revela diversas formas de violência simbólica sendo.

[...] marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. (CHAUÍ 2000, p.89)

Considerando este ponto de vista a educação deverá ser o coração propulsor e propagador de liberdade que consolidem a relação de educação com cidadania. Com isso se propaguem o mecanismo do ser cidadão.

Dentre os vários contextos desta relação podemos destacar. O que é cidadão? E como formar um cidadão? De uma forma geral podemos responder estas perguntas, primeiro que cidadão é um ser complexo que extrapola todo e qualquer limite, mas que segue regras de convivência.

A segunda, podemos resumir com as palavras de COUTINHO (1994, p.2) quando diz: “[...] todas as possibilidades de realização humana aberta pela vida social em cada contexto historicamente determinado”.

Em nossa regulamentação legal brasileira a cidadania está contida nos princípios e fins da educação, inserido na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996, onde trata no seu artigo segundo:

Art.2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Num mundo globalizado em que vivemos a responsabilidade no trato do conhecimento das novas gerações ainda se encontra nas instituições escolares, onde exercem um papel de suma relevância na vida social de cada indivíduo. Pois ela é um espaço emancipatório e crítico para a preparação do saber e sua utilização nas práticas humanas em sociedade, em amplitudes de criação de oportunidades na consolidação dos atos da cidadania que habitam.

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. (CANIVEZ, 1991, p.33)

A escola neste contexto adquire grande importância, pois é ela que fortalece os laços de democracia, onde fundamenta a ética e conseqüentemente a moral para viver e conviver num meio coletivo.

Na perspectiva do pensamento de KANT (1985), a autonomia ocorre por meio de uma consciência autônoma, que os indivíduos sabem resolver quando atingem a maioridade de sociedade, quando é capaz de resolver os seus problemas pessoais e coletivos, ou melhor, quando estão aptos a responder por suas próprias ações.

Acertadamente, a educação só irá ocorrer se houver o diálogo entre os sujeitos que os realizam. Portanto, a ética é imprescindível, porque educação torna os homens mais perceptíveis aos seus mais valorosos atos, ocorrendo assim o processo de humanização.

2. Ética como pilar social

Filosoficamente a ética é objeto de estudo no meio social, sendo um tema antigo, mas com amplitudes com conotações bem atualizadas. Pois entramos no debate em nosso cotidiano sobre os comportamentos éticos e não éticos. Tudo devido adotarmos posturas e maneiras de observamos as decisões de responsabilidades em nossas vidas, com visões internas de si e principalmente em concepções dos outros.

A dimensão moral, fundamentado pela ação orientado pelo comportamento humano, compreende esferas que extrapolam o campo individual, privado ou público seja na vida social ou particular do indivíduo, mas sempre com contornos da ação do cidadão.

Somente na relação com os outros homens que os comportamentos por indivíduos podem se avaliar como ato a ser honrados ou não neste contexto pode verificar os seus atos éticos e não éticos. Ao analisar ações, atos e/ou comportamentos intrínseco em sociedade, em primeira instancia devemos considerar algum conceito essencial, como ética e moral pontos primordiais na confecção de uma sociedade mais justa.

De acordo com o dicionário Aurélio Buarque de Holanda, Ética é “o estudo dos juízos de apreciação que se referem à conduta humana de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente à determinada sociedade, seja de modo absoluto”.

Em fatos etimológicos, a palavra ética vem do grego “ethos” com correlato no latim “morale”, que significam modo como alguém se comporta, vive ou ainda é relativo aos costumes.

Para se conviver harmonicamente, serão necessários que se o conheçam as questões éticas fundamentais do ambiente, ou esfera social a que se irá submeter, pois a liberdade do indivíduo só se completa, quando o indivíduo se sente livre em seu estado livre de direito. Então é neste momento que o estado se faz presente, nas

leis, constituição e declarações de direito seja no campo público privado assegurando os direitos e deveres de cada cidadão.

Numa sobrevivência individual ou coletiva em nível de sociedade serão necessários que se conheçam os diversos elementos em que as relações interpessoais e intrapessoais irão atuar, mais sempre sobre o olhar da racionalidade do bem comum.

Problemas atuais sentidos em nossas cidades como desemprego, insegurança, violência e desigualdade social elevará o bom senso e o senso comum entre os indivíduos, pondo em evidencia no dia-a-dia a prática da ética. Então irá surgir com frequência o treino do julgamento dos comportamentos. O que é ético num determinado momento poderá não ser em outro ambiente ou em outra dimensão vivida.

Segundo Vásquez (1983, p.12), ética “é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”.

É na sociedade que os homens atingem o seu maior desenvolvimento, seja ele psicológico, intelectual ou físico, pois as pessoas aprendem vivenciando umas às outras numa troca infinita de complementação de fontes competências e habilidades que se processa em cérebros humanos.

Tendo o comportamento como elemento norteador da conduta humana na ética, Dalva firma:

A ética é uma expressão sobre o fazer, antes de fazer, procurando fazer bem.... É entendida como um estudo ou uma reflexão científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas. (DALVA, 2004, p.39)

Com os fundamentos intrínsecos de ética, podemos mensurar que ela é algo de natureza oriunda da vontade e principalmente do desejo de vivê-la intensamente e sistemática, mais de forma natural para o bem social em que o “eu” une-se ao “eu” no bem do trato da sociedade.

Como bem diz Chiavineto, a prática leva a perfeição e no sentido da coabitação social, a ética deverá ser um bem não uma

regra, onde possibilitará a paz interior na sintonia da pacificação interna e com as condições relacionais de sua vida pública o contexto social.

Podemos aprofundar ainda este assunto nas palavras de Chiavinetto quando diz:

Sob um aspecto genérico, a ética é uma preocupação com o comportamento: uma preocupação de considerar não somente o próprio bem-estar pessoal, mas também o das outras pessoas. Isso lembra a velha regra dourada: não faça aos outros aquilo que você não deseja que os outros lhe façam. (CHIAVINETO, 2005, p.44).

Como a ética liga-se a verdade, a consciência, a virtuosidade e principalmente ao bem, isto se resumem no comportamento correto. Seja qual for o espaço ou nível de inserção no ambiente em que se concebem estes atos.

3. Políticas públicas na área da gestão escolar

As políticas públicas, segundo afirma Bucci (2001), funcionam como instrumentos de fixação de interesses em torno de objetivos comuns, ou seja, visam o bem da coletividade. Logo, toda política pública é um instrumento de planejamento, racionalização e participação popular.

De acordo com Silva (2008, p. 3):

Cabe ao Governo assegurar determinados direitos aos cidadãos, a exemplo de direitos fundamentais sociais, como saúde, educação, segurança pública. O Executivo não apenas executa as leis, ele cria suas próprias políticas e programas necessários à realização dos ordenamentos legais. Esses direitos são viabilizados aos cidadãos através de políticas públicas.

As políticas públicas representam um ponto fundamental da rede de garantia dos direitos porque integram o conceito e a função social do Estado, e porque constituem a primeira instância de

soluções, possibilidades e oportunidades de transformação da realidade (SAUT, 2007).

Áppio apud Matos; Bassoli (2004, p. 3), acrescenta:

As políticas públicas podem ser conceituadas como instrumentos de execução de programas políticos baseados na intervenção estatal na sociedade com a finalidade de assegurar igualdade de oportunidades aos cidadãos, tendo por escopo assegurar as condições materiais de uma existência digna a todos os cidadãos.

Do exposto, entende-se que cabe ao governo desenvolver e colocar em execução programa que garantam aos indivíduos seus direitos, seja no âmbito social quanto educacional.

A própria LDB/1996 enfatiza em seu Art. 10 que “incumbe aos Estados elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”.

Contudo, Veronese (1999) destaca que política pública não é sinônima de assistencialismo e, muito menos, de paternalismo, é ações, que objetivam a promoção da cidadania e a garantia dos direitos fundamentais a vida humana, a exemplo da educação.

Para além da existência de prédios escolares torna-se necessário que os indivíduos tenham acesso a essa escola, permaneçam nela e acima de tudo adquiram e desenvolvam conhecimentos (FLACH, 2009).

Logo, não tem como dissociar políticas públicas da gestão escolar, vez que, de acordo com Dourado (2007), muitos programas foram criados, objetivando contribuir para o processo de democratização da escola pública.

3.1. O programa dinheiro direto na escola (PDDE)

O Programa Dinheiro Direto na Escola, foi criado pelo governo federal, onde o mesmo tem a função de reear

financeiramente as instituições escolares estaduais e municipais em toda a educação básica.

Dourado (2007) enfatiza que os recursos são para a aquisição de material permanente e de consumo necessários ao funcionamento da escola; à manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; à capacitação e ao aperfeiçoamento de profissionais da educação; à avaliação de aprendizagem; à implementação de projeto pedagógico; e ao desenvolvimento de atividades educacionais.

De acordo com o MEC, o PDDE é uma das medidas de política educacional focada na descentralização, nos processos participativos e a autonomia da gestão escolar como um dos meios para se alcançar a qualidade do ensino básico.

De acordo com Guimarães et al. (2006, p. 3):

A União provém os recursos financeiros, define os critérios de repasse e transfere o dinheiro, acompanha e avalia o Programa, exerce o controle no âmbito federal, recebe e julga as prestações de contas aprovadas pelos governos municipais, distrital e estadual das escolas que recebem o crédito diretamente nas contas de suas unidades executoras e as prestações de contas das prefeituras e secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, quando a escola não possui sua unidade executora própria, nos casos previstos na legislação. A unidade executora da escola, recai a tarefa de planejar a execução dos recursos, que tem início com a reunião comunitária para identificar necessidades e eleger prioridades, prestar contas dos recursos à prefeitura e à secretaria de educação estadual ou distrital, conforme a vinculação da escola, realizar o efetivo controle social e possibilitar a autonomia escolar, autogestão dos seus recursos e o exercício da cidadania, concorrendo para o fortalecimento da democracia.

Neste contexto podemos interpor a importância de uma boa gestão dos recursos financeiros para toda a escola. Pois a mesma é detentora do poder de divisão da aplicação destes recursos.

Segundo Oliveira (2001, p.101):

“a luta pela democratização do ensino assume, no âmbito da educação básica, o caráter da qualidade, da busca da permanência e da conclusão da escolaridade como um direito social”. Nesse sentido, a institucionalização da democracia e, simultaneamente o aprimoramento da eficiência e da qualidade das escolas públicas tem estimulado o processo de mudanças na forma de vivenciar a educação brasileira por parte da gestão escolar.

Neste contexto, Luck (2009) ressalta que é papel da escola e de todos nela participantes; a articulação de esforços; o compartilhamento de responsabilidades conjuntas; a formação de uma cultura transparente com base na ética e na justiça expressas por equipes de trabalho comprometidas com os objetivos educacionais.

Nogueira Neto (2005) enfatiza que para a efetividade das políticas públicas, necessário se torna celebrar um verdadeiro compromisso de coesão social, entre gestores escolares e agentes públicos que integram os atores sociais do sistema educativo, o que permitirá que todos caminhem em torno do mesmo objetivo.

Conclusões

Os problemas sociais na ótica da ética, nos exercícios da moral e dos bons costumes na construção da cidadania. Apontando conceitos e aspectos importantes para a sua melhor interpretação, se valendo da educação em uma dupla direção no convívio e aplicabilidade da moral e ética para a vida em sociedade.

No mundo globalizado, a escola ainda é uma instituição valiosa responsável pela moral e principalmente a ética de cada indivíduo. Contudo para este caminho é desafiador, ou seja, conduzir a sociedade num mundo heterogêneo em sala de aula é complicado.

Dentre os inúmeros pontos de importância da escola no trato da vida social, alguns merecem destaques, como trabalhar a

diversidade cultural e torna-los cidadãos efetivando o respeito mútuo não é fácil.

Outro aspecto de suma relevância é pensar uma sociedade que se democratize ao passo que se contribui para democratização da escola num movimento dialético, onde ela forma e distribui para o social, e volta para seu espaço como profissional formado e apto a desenvolver e fornecer conhecimento novamente para esse ciclo vida coletivo.

Referências

ARELARO, L. R. G. **O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências.** Educ. Soc., v 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 38 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional.** LDB 9394/1996.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL, LDBN - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação,** Artigo 2º.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1994.

BUCCI, Maria Paula Dallari et al. **Direitos humanos e políticas públicas.** São Paulo, Pólis, 2001.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** São Paulo: Papirus, 1991.

CHAUÍ, Marilena. Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: 2000.

CHIAVENETO, Adalberto. **Ética e Moral: Uma abordagem introdutória.** Rio de Janeiro: Campus, 2005, p.44.

- COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania e modernidade**. Palestra proferida na Embratel, Rio de Janeiro, 20 maio. 1994, Mimeo.
- DALVA, Aparecida Garcia. **Ética nas relações de trabalho**. Editora Ártica, 2004, p.39
- DANTAS FILHO, R. S. A atuação dos pais no conselho escolar como estratégia para a construção de uma escola democrática e de qualidade. In: MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Gestão democrática da educação e pedagogia participativa**. Brasília: PortalMec, 2006.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.
- FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1995.
- FERREIRA, N. S. C. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set. /dez. 2004.
- FLACH, S. F. **O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil**. Ensaio: aval. pol.públ.Educ, v.17, n.64, p. 495-520, 2009.
- JANOSKI, Thomas (1998). **Para a discussão do conceito de sociedade civil**, consultar Vieira, Cidadania e Globalização, 1997. p.10.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- SOUZA FILHO, Oscar d Alva. **Ética Individual e ética Profissional**. 4ª ed. Rio-São Paulo-Fortaleza: ABC editora, 2004.
- VASQUEZ, Adolfo S. **Ética**. 4ª ed. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 1980.

Capítulo 04

O despertar da gestão escolar para a busca de novos conhecimentos

Cleidilene Gomes dos Reis¹

Gislene Farias Oliveira²

Introdução

O meio e o principal ponto educacional que se envolve por inúmeras problemáticas devem ser analisados e atribuídos a estes conceitos a partir de então da sua realidade, estando sempre objetivando buscando soluções reais para as insuficiências que estão sempre interligadas de alguma forma ou maneira e os mais variados problemas que cercam e transformam a educação talvez estes de modo e maneira negativa a educação. Sendo assim acabamos e evidenciamos a importância de se fazer e buscar pesquisas voltadas a analisar e avaliar as implicações e dificuldades da gestão escolar no processo de ensino e aprendizagem, em uma temática diferenciada e fundamental para a reflexão sobre o que as problemáticas que rodeiam a educação e que são capazes de uma transformação na educação de modo geral.

¹ Mestranda pela UNISULLIVAN Inc., Letrada, Pedagoga, Pós-graduada em Gestão Escolar com Ênfase em psicopedagogia, Professora de Educação Infantil do Município de Araripina-PE. E-mail: cleydylenepsicopedagoga@hotmail.com

² Professora Orientadora.

No entanto justifica-se o tema considerando que atualmente vivemos em um período no qual a escola precisa adequar-se às novas exigências sociais, avanços tecnológicos e facilidades ao acesso às informações, que acontecem aceleradamente e de uma maneira globalizada. Dando continuidade a este seguimento dos termos apresentados, temos como objetivo principal ressaltar através da literatura e da escrita, que ações complementares são e serão desenvolvidas pela gestão da escola de maneira geral que complete todos envolvidos no meio educacional para facilitar e ampliar o processo de ensino aprendizagem para a busca de novos conhecimentos e novas capacidades dentro do ambiente escolar e em todos os ambientes possíveis.

Para que a escola prossiga por caminhos e tenha sempre sucesso no acompanhamento e conclusão deste processo e de outros é preciso a cima de tudo que haja uma equipe gestora preparada para diversidades do dia a dia e professores preparados para enfrentar constantemente os desafios que surgem, sabendo conduzir de maneira correta processos e apresentando sempre boas e coerentes soluções para as demandas que surgem sempre com problemáticas atreladas. No entanto, a escola possa e que tenha sucesso no acompanhamento deste processo é preciso que haja uma equipe gestora e professores preparados para enfrentar os desafios que surgem no dia a dia, sabendo conduzir processos e apresentando soluções para as demandas que surgem nos caminhos da educação.

Conforme nos apresentam as teorias de Amorim (2012), os estimados gestores de uma determinada instituição educacional quando chegam ao ambiente de trabalho encontram várias dificuldades em diversos momentos para desenvolver as suas atividades profissionais e obrigatórias de todos os dias. Isto sim tem contribuído e muito para o não fortalecimento da prática pedagógica direta e institucional, em sala de aula ou até mesmo fora dela, para a falta de valores humanos e educacionais que circulam sempre no meio da classe da educação, tão necessários à consolidação da

cidadania dos alunos, pois, além das dificuldades de acesso, muitos gestores convivem com a questão do fracasso escolar de centenas de crianças, em grande parte de nossas escolas.

Quanto à objetividade do estudo optamos por uma pesquisa bibliográfica no formato defendido por Gil (2002), que aprofunda a questão da gestão escolar e da inovação educacional. Em relação aos procedimentos técnicos, utilizamos opiniões defendidas por autores como: Heloísa Luck, José Carlos Libâneo, Casemiro de Medeiros Campos, Kátia Siqueira Freitas e Maria Cristina Munhoz de Araújo, entre outros.

1. Referencial teórico

Quando falamos em educação percebemos um processo de assimilação e de comparações de conhecimentos sistematizados e tem a escola como lócus do processo educativo formal de qualidades, princípios e valores. Nesse sentido, Paro (1993, p. 105) nos oferece importante esclarecimento quando afirma ser a escola uma instituição social, “cuja especificidade é precisamente a transmissão do saber de forma sistemática e organizada”. Em relação ao estudo da escola enquanto local de organização do trabalho e do estudo freqüente e pedagógico a essência dos princípios educativos do estudo até aqui realizado, tornando-se esclarecedoras as palavras ditas por Libâneo; Oliveira e Toschi quando os mesmos afirmam que o "estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há toda uma pesquisa sobre administração escolar que remota os pioneiros da educação nova, nos anos 30". (LIBÂNEO, 2001, p. 95).

Na década de 1980, com as discussões relativas "a reforma curricular dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, a disciplina passou em muitos lugares a ser denominada de Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar, pois, a organização e a gestão da escola. Entendemos que a gestão e a organização escolar visam a racionalização dos recursos disponíveis na escola, sejam eles, humanos, materiais, financeiros

e intelectuais, contemplando o interior e o exterior da instituição escolar, suas normas, diretrizes, ações e planejamentos e principalmente, os sujeitos que compõem a escola: alunos, professores, pais, funcionários e comunidade local (LIBÂNEO, 2001, p. 96).

Esperara-se que a escola alcance os ideais de qualidade de ensino que esperamos para a qualificação e para que a aprendizagem de todos sejam uniforme que de fato aconteça, é necessário que o gestor qualificado e capacitado seja articulador, de tudo onde seja atuante e participativo nas questões que sempre envolvam o campo pedagógico da escola atual em questão. O gestor escolar é o maior responsável pelas áreas administrativa, financeira e pedagógica da instituição de ensino.

Em relação ao pedagógico de uma escola! A organização pedagógica bem gerenciada e tudo e colabora para um bom desempenho de todos que frequentam o espaço educacional comum é quem direciona e dá qualidade e razão ao ensino através de planejamentos, atividades e acompanhamento, com avaliação do rendimento e das propostas pedagógicas relativas. Além de observar o desempenho dos alunos, do corpo docente e de todos da equipe escolar sem exceção de nenhum membro da classe educacional.

Muitas das aprendizagens se adquirem por imitação e por simples interação social, outras, porém, só se adquirem em situação estruturas, que exigem a participação e mediatizarão de um adulto científica e culturalmente preparado.

“Sabemos que a escola é o local que tem a instrução como sua principal dimensão educativa, pois educa através da instrução” (CHERVEL, 1990, p. 188 apud MONTEIRO, 2001, p. 121). Sempre de todas as formas sabemos e sabemos que o ensino não é a finalidade direta e estabelecida do processo educativo para uma boa educação, é o meio pelo qual a aprendizagem do aluno é efetivada ou até mesmo estabelecida diretamente ou não.

Como afirma Borges e Moreira (2003, p. 219):

O aluno com sua identidade particular é o ponto de partida para a organização do ensino. O gestor escolar deve partir da realidade da escola como um todo para daí traçar os objetivos e metas para uma aprendizagem de sucesso. Dentre os fatores determinantes para uma adequada gestão do processo de produção pedagógico-escolar, está o entendimento da gestão escolar como uma prática social de apoio à prática educativa legitimada via exercício da participação, da democracia, da autonomia.

Russo (2007, p. 03) ressalta que “a gestão escolar democrática é uma condição necessária para se produzir uma educação de qualidade”

Ao considerarmos o indivíduo na sua totalidade de aprendizagem a fim de que todas as experiências vividas e compartilhadas de modo e maneira geral sejam mantidas e melhoradas para que laços afetivos sejam sempre construídos entre os atores da escola que possam ser constituídos para a aprendizagem satisfatória.

Seguindo essa linha Freire (1996), ressalta que:

A aprendizagem não é criada, mas, construída a partir da diversidade das nossas relações com o outro e com o ambiente. Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso muito mesmo, mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p.69)

O ser que busca pela aprendizagem como indivíduo direto da aprendizagem adquire conhecimento total à medida que se torna sujeito participativo, emancipado, condição possível a partir da relação de aprendizagem passo a passo dia a dia construída na interação direta do indivíduo com o seu meio e suas vontades.

Nas palavras de Porto (2011, p. 40) “a aprendizagem tem assim uma função integradora, estando diretamente relacionada ao

desenvolvimento psicológico, denotando as possibilidades de interação e adaptação da pessoa à realidade ao longo da vida, sofrendo múltiplas influências de fatores ambientais e individuais”.

Sendo assim a aprendizagem é muitas vezes definida como uma mudança relativamente duradoura no comportamento, induzida pela experiência. Os cientistas do comportamento que os organismos fazem para poder “lidar” com a aprendizagem. Entretanto, aprender é uma atividade que ocorre dentro de um organismo e que não pode ser diretamente observada. De formas não inteiramente compreendidas, os sujeitos de aprendizagem são modificados: eles adquirem novas associações, informações, insights, aptidões, hábitos e semelhanças. Em seguida, podem comporta-se em certas circunstâncias de forma mensuravelmente diferentes. Mais tarde teremos mais a dizer a respeito do que exatamente é adquirido durante o condicionamento.

Para que possamos ter um desenvolvimento de uma escola com qualidade e eficiência ela deve ser gerida e ordenada com competência, qualidade profissional e para o gestor atuar diretamente como sujeito educacional e essencial para esse processo de qualificação do ensino e da aprendizagem, pois segundo Andrade (2004), o gestor deve imprimir em suas ações características que favoreçam os resultados almejados, tais como, simplicidade nos procedimentos, objetividade na comunicação e transparência nas decisões.

Para Libaneo (2008, p. 111), “[...] o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos.” Na grande parte, ou seja, na maioria das escolas públicas ou até mesmo do setor privado esse diretor acaba desempenhando um papel exclusivo com funções administrativas específicas e bem elaboradas para um bom trabalho, a parte total e pedagógicas em grande parte das vezes cai sobre a coordenação pedagógica da escola, isso quando a instituição de ensino dispõe de uma boa qualidade educacional.

Podemos ressaltar diretamente o quanto é relevante e primordial à implementação de uma gestão de qualidade e participativa nas escolas que são a principal meta dos gestores, a qual de acordo com Luck (2008) nos afirma que na mobilização de maneira construtiva e da ação de todos os componentes curriculares e educacionais da organização em favor do alcance de objetivos bem elaborados para a coletividade, o que configura de certa maneira uma evolução nas formas de administração e educação baseadas em uma hierarquia ou autoritarismo presente há muito tempo nas escolas até os dias atuais.

Assim a gestão escolar:

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LÜCK 2006, p.11)

As palavras de Luck deixa nos deixa bem claro que para haver êxito na qualidade de ensino e no processo de ensino e aprendizagem é necessário que a gestão fornecesse a participação de todos em todos os momentos para que assim haja qualidade do conhecimento de forma efetiva e afetiva com acompanhamento por parte dos alunos e professores, tornando capazes de competir numa sociedade individualista, globalizada e em pleno processo de desenvolvimento.

Envolvimento de toda comunidade escolar desde o pessoal da limpeza até o pessoal da grade educacional (professores), desde os pais, professores, funcionários administrativos, porteiro, zeladores, enfim, todos os atores que atuam no cenário da escola devem está engajado para que juntos tornem-se uma equipe com um objetivo, que é o sucesso da aprendizagem dos alunos, haja vista ser esse a

principal função da escola, e sem um planejamento que envolva a todas as escolas pode estar fada ao fracasso, pois esta não consegue desenvolver seu trabalho isoladamente, professores junto com a gestão devem se organizar coletivamente em prol do mesmo objetivo, que é proporcionar aos discentes um ensino de qualidade.

Seguindo esse pensamento Luck (2008, p. 33-34) destaca que:

A participação efetiva da escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares.

O que a autora propõe e nos mostra é uma análise clara e objetiva da realidade escolar através de uma ação coletiva no contexto que se coloque e mão e por mão de todos os envolvidos, não só dos professores como classe educacional prioritária, mas, como também da gestão e de todos e para todos que fazem parte do processo educativo de ensino e aprendizagem de forma direta ou indireta, para assim alcançar o resultado almejado sem atropelamentos ou maneiras atrasadas do ensino

O processo de aprendizagem é encarado de formas diversas pelos diferentes autores. Há os que focam sua atenção sobre o objeto, outros sobre a motivação, sobre a resposta do aprendiz ou algum outro aspecto. Tentando uma abordagem bastante ampla, pode-se dizer que há uma etapa anterior à aprendizagem, na qual o indivíduo se prepara para aprender; uma etapa durante a aprendizagem, quando um comportamento é adquirido ou modificado, e uma terceira etapa, após a instalação da aprendizagem, quando o que foi aprendido se torna disponível para posterior utilização pelos organismos.

O ideal, em situações escolares, é evitar o esquecimento, promovendo a retenção da aprendizagem. A manipulação de algumas variáveis, relacionadas ao aprendiz e à situação de ensino, tende a tornar mais afetiva a retenção e a possibilitar a facilitação da aprendizagem. A facilitação é a capacidade que tem uma aprendizagem de influenciar positivamente a retenção de outra que a antecede ou a sucede. Assim, a aprendizagem de uma nova poesia pode ajudar-me a reter outra que trata de assunto semelhante.

Sendo assim o gestor educacional por meio de uma gestão participativa tem o desafio de provocar mudanças nas práticas pedagógicas que garantam a qualidade da educação ofertada visando atingir as metas estabelecidas, construindo a identidade da escola e respeitando a identidade dos sujeitos que dela fazem parte.

Segundo Rios (2003, p. 121):

A identidade aparece, assim como algo construído nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque estamos numa determinada circunstância. E não podemos deixar de ressaltar que essa circunstância se configura de uma determinada maneira porque estamos, nela, e a construímos de maneira peculiar. Somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos. Se a instituição deve ser trabalhada em forma de elo, onde uma precisa do outro para que haja um crescimento, assim também a identidade se constrói através desse processo de crescimento.

Uma instituição deve organizar ações com base na situação real que expressem os objetivos estabelecidos por gestores do grupo da escola e considerem as condições de formação inicial primária e continuada dos professores, situação física do prédio, e sua estrutura como em comum corpo docente e todos meios educacionais, material utilizado por alunos e que seja também acessível aos professores biblioteca com um acervo de qualidade obras literárias, setor técnico administrativo (documentação e escrituração da escola) para uma boa procura por documentação para que seja possível superar as dificuldades existentes do dia a dia e as que

surgirem para que haja um sucesso da aprendizagem dos educandos e aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos na educação.

Conforme Ferreira (2008), a questão de uma boa gestão ultrapassa nos dias de hoje, uma fase de grandes e profundas transformações que se traduzem diretamente em diferentes medidas e modos o que tem por objetivo de finalidade que se é redefinir o conceito de escola para melhoria da educação, reconhecer e reforçar sua autonomia qualificar pessoas; adotar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes e fazer uma grande transformação na grade do ensino e suas disciplinas.

A partir dessa nova reorganização do saber surgem novas descobertas, e novas maneiras de enxergar que “é impossível reconhecer as partes sem conhecer o todo, e o todo sem conhecer as partes” (MORIN, 2007, p.65).

A escola precisa constantemente ser atualizada tanto por parte do gestor atual ou por gestores que venham a atuar quando me refiro a ser atualizada e de estar com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação em dia e ter atitudes inovadoras, a todos os momentos sendo coerente e tendo consciência da sua responsabilidade social e pessoal de formar cidadãos prontos a interagirem na sociedade e no mercado de trabalho. A ampliação direta das tecnologias da informação provoca uma desacomodação de pessoas e de maneiras de trabalho da prática profissional e pessoal de cada um, exigindo conhecimentos mais refinados para a atuação produtiva de uma boa qualidade do ensino, formação mais flexível para ser capaz de acompanhar a evolução tecnológica dos alunos dentro das suas próprias limitações e do contexto escolar. Hoje em dia com o aumento das redes sociais que possibilitam a todo instante uma abrangência aberta de ideias e costumes de um povo ou região, e com isso surgem novos signos novas tribos e classes sociais, que são aceitas pela maioria como verdade e sabedoria.

A escola não pode continuar a ser seletiva. A sua função é garantir um apoio inestimável a todas as crianças, ou seja, a todos

os futuros cidadãos. A falha escolar é uma condição de “estresse emocional”. Afeta a criança, afeta a família e afeta a escola. Mais, o insucesso escolar é sinônimo de insucesso social. Sem as aquisições escolares, o indivíduo fica impedido de participar eficientemente no processo da sociedade.

Só estimulando a investigação psicopedagógica e apoiando projetos de formação universitária de todos os professores se poderá responder a este perigo. Os nossos políticos precisam ser informados dos perigos do insucesso escolar que podem pôr em causa todos os projetos coletivos. Um povo analfabeto não constrói nada coletivamente, só o egocentrismo e o narcisismo o move em um sentido alienado. Um povo culto e alfabetizado é sempre livre e disponível, e só neste sentido se podem justificar todos os investimentos econômicos possíveis.

Conclusões

O contexto estudado sobre gestão escolar surge para garantir o funcionamento da boa escola, visando à preocupação da aprendizagem coletiva, podendo para isso articular ações implementares e diretas que fundamentem os princípios e diretrizes educacionais de cada escola de cada instituição com processos constantes no projeto político pedagógico da unidade escolar e do meio educacional que estes profissionais estejam fazendo parte.

Em meio a tantas reflexões teóricas e práticas obtidas na pesquisa feita procuramos e até, entendemos que a gestão escolar deve correr pó igual ao do trabalho docente orientando e dando suporte ao professor sem esbarrar com problemáticas. As ações da gestão devem estar voltadas diretamente para a realidade concreta e encontradas dentro das escolas, o que os deixa extremamente necessário um planejamento bem elaborado e capacitado para ser apresentado ao gestor, com objetivos claros e construído para um bom trabalho coletivamente para que os sujeitos pertencentes ao meio educacional possam participar igualmente no processo de

construção do ensino e aprendizagem dos objetivos a serem alcançados na escola que devem estar voltados para o alcance do sucesso escolar a todo o momento e todo tempo.

O gestor deve de maneira direta e sem restrições servir e liderar, o grupo de profissionais e alunos seus acertos e insucessos na prática docente sempre com boas palavras e bons conselhos, ajudar, acolher, aceitar críticas e orientar com opiniões, criar ambiente que envolva o prazer do aprender e toda a instituição e acima de tudo ter amor e vontade por desempenhar um bom trabalho não é apenas uma questão de uma obrigação, mas uma realização prazerosa voltada para a educação dos alunos, e um bom trabalho da sua equipe educacional

Que novos e constantes estudos agreguem aos gestores um modo de ampliar caminhos trilhado com alternativas que despertem a alegria de trabalhar com a educação do homem.

Referências

AMORIM, Antonio; MUTIM, Avelar L. B. **Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica**. Salvador: EDUNEB, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6ª ed. São Paulo, - Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiás: Alternativa, 2001.

LIBANELO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiania: M.F. Livros, 2008.

- LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LUCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis RJ: Vozes, 2006.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.
- PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1993.
- PORTO, Olívia, **Psicopedagogia Institucional** – teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- RIOS, Teresinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Capítulo 05

Projeto de mediação de conflito escolar - PROMECE: por um horizonte de paz

Francisca Regilânia Ferreira Lima¹

Introdução

Segundo Abramoway (2002): é possível observar que atualmente há um crescimento constante de conflitos escolares, sejam em escolas públicas ou particulares. E, foi referente a esse entendimento que a Secretaria Municipal da Educação de Horizonte passou a buscar meios que amenizassem conflitos entre alunos, professores e pais. Dessa forma, com o apoio da Coordenação dos Núcleos de Mediação Comunitária do Ministério Público do Estado do Ceará, foi firmado um convênio no qual os respectivos órgãos públicos se comprometeram a trabalhar em prol da pacificação nas escolas de Horizonte, através do projeto de Mediação que semeia a paz e retrata a importância dos valores humanos entre alunos, professores e família.

É possível compreender que o conflito sempre esteve presente nas relações humanas desde a sua origem. Os conflitos surgem em

¹ Especialista em Gestão Escolar pela FACET. Graduada em Licenciatura Plena em Português e Inglês pela UVA. Especialista em Redação e Oratória pela UNICID. Especialista em Mediação de Conflitos pela Ratio. Atua na Secretaria Municipal de Educação de Horizonte, na Superintendência de Gestão Estratégica.

meio a um contexto de diferenças sejam eles nos aspectos de ideologias culturais, crenças dentre outros. Por ser uma característica do desenvolvimento humano o conflito é algo natural que acrescenta ao homem características que fundamentam a personalidade, traduzindo assim a formação de traços de suas ideologias e costumes.

Denota-se que o conflito normalmente é associado a características negativas como brigas, violências, guerras, perdas, entre outros que causam frustrações e desentendimentos entre os envolvidos nas relações, porém o conflito é uma reação humana a qual faz parte da evolução de vida do ser, pois as mudanças podem gerar situações e reações indesejáveis mediante a um fato ocorrido.

Mediante isso, é possível afirmar a existência de conflitos que alteram os sentidos comportamentais do homem em relação aos fatos ou ideias, causando assim, rompimento de valores morais e éticos. Dessa forma, ocorrem influencias de sentimentos de diversos modos envolvendo o “eu com o eu; e o “eu com o tu”, ou seja, conflitos relacionados com o intrapessoal e o interpessoal”.

É nesse sentido que a mediação escolar surge como um meio auto compositivo de resolução de conflitos, cujas pessoas são auxiliadas por um terceiro (mediador) que pode ser aluno ou professor e que facilitam os mesmos a chegarem a um consenso através do diálogo. Para facilitar a aproximação “a mediação escolar é representada por mediadores da comunidade escolar que atuam em sua respectiva escola para auxiliar na promoção do diálogo e na pacificação, exercendo assim a sua cidadania”, como meio de dirimir os conflitos que lá existem segundo Sales (2010, p. 114 e 115).

Podemos dizer que a mediação é um método de resolução de conflitos de forma consensual que se baseia em princípios de cooperação, respeito e reconhecimento do outro. A escola é um palco de várias vivências e o conflito de interesses e objetivos é constante principalmente pela dificuldade de se conhecer e reconhecer o outro.

1. Contextualizando o projeto

Em 2014, foi criado o Projeto de Mediação Conflito Escolar em 05 (cinco) escolas municipais de Ensino Fundamental de Horizonte, envolvendo alunos de todos os turnos de 5º aos 9º anos. Em 2016, este número sobe para 17 (dezesete) escolas. Diversas ações foram empreendidas desde o primeiro momento de implantação, com o objetivo de sensibilizar os gestores, professores e demais funcionários para a importância do projeto na escola. Iniciou-se a organização das equipes, para que juntos pudessem conquistar alunos “líderes” a participarem do desafio de ser mediador de conflito, bem como de serem exemplos de “agentes da paz (CHRISPINO, *online*, 2007).” Dentro da escola e em suas vidas, pois ser mediador transcende aos muros da escola.

Durante 06 (seis) meses aconteceram várias reuniões envolvendo a Técnica da Secretaria, Regilânia Lima, a Presidente do Comitê Gestor Municipal, Prof^a. Dione Soares e o Coordenador do programa, Edson Landim. Para apresentarmos a proposta no município, convidamos os gestores escolares das maiores escolas a participarem do Seminário Dialogando sobre práticas Mediação de Conflitos e práticas Restaurativa nas Escolas, promovido pela Procuradoria Geral do Estado, Coordenação dos Núcleos de Mediação de Conflitos, Terre des Hommes-TDH Brasil e Escola Superior do Ministério Público. Uma palestra foi proferida por Antônio Carlos Ozório Nunes, Promotor de Justiça de São Paulo. Os relatos de experiências foram realizados por Francisco Edson de Sousa Landim, Promotor de Justiça e Coordenador dos Núcleos de Mediação do Estado do Ceará.

As referidas ações foram de fundamental importância para a implantação do projeto nas 05 (cinco) escolas e posteriormente nas demais, bem como para atuação dos envolvidos no sentido da disseminação de uma educação para paz e utilização da mediação na resolução de conflitos escolares como resgate de valores humanos como afirma Estrela (2002, p. 56):

A escola reflete a complexidade da sociedade circundante. As tensões motivadas pelos contrastes sociais, econômicos, culturais e familiares repercutem-se no cotidiano escolar. Nas últimas décadas a massificação do ensino, conjugada com a chegada de imigrantes, tornou mais complexa a realidade escolar em especial nos grandes centros populacionais. Indisciplina, agressividade, violência, bullying, são termos que refletem a conflituosidade nas escolas. Certas ocorrências são motivo de mediatização, dando uma imagem generalizada e indiscriminada de conflituosidade grave nas escolas portuguesas, situação que os estudos científicos não corroboram. Estrela (2002, p. 56)

Cada aluno e funcionário da escola é um ser em si e, traz consigo suas histórias constituídas por várias influências sejam familiares, sociais ou fruto de suas próprias escolhas. Tais histórias se desenvolvem numa base comum, porém as divergências de opiniões e lutas por espaços são constantes, a mediação de conflitos contribui para o entendimento que os conflitos são inerentes a condição humana principalmente no convívio em sociedade, entretanto podem-se encontrar soluções pacíficas, transformadora e dialógica.

Em média cada escola recebeu 07 (sete) vagas para o curso a serem distribuídas entre as pessoas que desejassem participar, de preferência, o gestor escolar e representantes dos professores, pais e funcionários da escola. Em reunião com os gestores, explicamos como estavam previstas as ações de implantação do PROMECE no município e atribuições dos envolvidos. É relevante destacar que nessa ocasião, os gestores das escolas indicaram dentro da disponibilidade apresentada pelos professores e representantes de pais e funcionários, quem teria o perfil desejado para participar do curso de 40h de Mediação Escolar que foi ministrado em 05 (cinco) dias.

Dessa forma, deu-se início ao curso seguindo um conteúdo programático específico ao ambiente escolar que foi composto por obras e pesquisas científicas de caráter pedagógico. A metodologia

aplicada foi trabalhar os tipos de conflitos de diferentes autores, dentre eles Maia (2010), Battaglia (2015), se baseando nas relações dos conflitos escolares, aplicando dinâmicas e vídeos que evidenciam as compreensões em sua totalidade. Ainda com relação à metodologia adotada, foram realizados estudos sobre os meios consensuais de resolução de conflitos e apresentação da Síntese do Programa dos Núcleos de Mediação, trazendo em seu aspecto geral a capacitação e qualidades do mediador.

As etapas e técnicas da mediação escolar foram apresentadas aos cursistas. O encerramento do respectivo curso ocorreu através de apresentações em equipes com simulações de casos práticos de conflitos escolares, bem como a elaboração de um plano de ação do PROMECE para cada escola.

Nos anos 2015 e 2016 se seguiu com a execução do plano de ação nas escolas veteranas e realização do curso de formação para as novas escolas, bem como o acompanhamento dos alunos por meio da realização de visitas da técnica responsável pelo projeto na SME, realizando rodas de conversas semanais com o professor responsável na escola, rodas de conversas com um professor mediador e com uma socióloga. Esses profissionais foram indicados pela Secretaria da educação e/ou convidados pela própria escola.

A Mediação é um instrumento de empoderamento muito importante, pois ninguém pode dizer que uma equipe ideal é aquela que não tem desavenças. Ao contrário, discordar dos membros do seu time pode ser muito saudável. Sendo assim, é preciso procurar manter o equilíbrio e não discordar apenas por discordar, e sim, rever os argumentos da discussão, se colocando no lugar do outro antes de formar uma opinião própria, que é uma forma de garantir que sua opinião poderá levar a solução do incômodo causado pela ação do outro.

Devido a este mesmo fato, com um objetivo profilático, amplia-se o campo de atuação da mediação para a educação. Considerando a escola como instituição que objetiva a educação cultural e social do homem, a mediação escolar se coloca como um convite à

aprendizagem e ao aperfeiçoamento da habilidade de cada um na negociação e resolução de conflito, baseada no modelo “ganha-ganha”, onde todas as partes envolvidas na questão saem vitoriosas e são contempladas nas resoluções tomadas. (BATTAGLIA, *online*, 2015).

Um dos agravamentos em situações conflituosas é a supervvalorização das questões do ter em detrimento das questões do ser, o sentimento de ganhar ou perder faz com que se faça de tudo para segurar sua posição só para garantir que será o vencedor. Na mediação se trabalha estes sentimentos de forma a compreender que ganhar não significa que o outro tenha que perder. Aprende-se que por meio de acordo é possível chegar a uma solução que seja de ganho múltiplo, ou seja, aquela em que as duas partes ganham.

2. Resultados

Nas escolas participantes do Projeto de Mediação de Conflito Escolar- PROMECE pode-se perceber nas vivências dos alunos e professores mediadores, uma transformação significativa no modo de ver e agir deles mesmos sobre as outras pessoas e seus conflitos.

As aprendizagens consideradas relevantes para os Mediadores Escolares foram: o exercício da empatia, no qual as pessoas que se encontram em conflito passam a compreender os sentimentos e os pensamentos de cada um por meio do diálogo; a escuta ativa, que favorece a boa comunicação em escutar com atenção o que o outro fala com relação ao conflito; bem como o separar: problema da pessoa. De acordo com Fachada (2012, p. 87), “comunicar é pôr em comum ideias, pensamentos e sentimentos”.

Assim, pode-se observar, por meio das experiências vivenciadas nas diversas mediações realizadas nas escolas que, na maioria das vezes, as pessoas ficam irritadas por causa dos conflitos, não por causa dos sentimentos. Dessa forma, compreende-se a necessidade de uma ação do mediador, que utilize a empatia, a

escuta ativa, com o entendimento. Embora o problema pressuponha uma ação de pessoas, é fundamental propor uma separação entre o fato e quem o realizou.

Assim, a presença da Mediação de Conflito nas escolas é valorativa e educativa tanto para os Mediadores como para os Mediados, promove uma aprendizagem autorregulável, valoriza o contexto, mas está centrada nos participantes, pois constitui espaços de diálogos. Vejamos o que nos diz Porro (2004, p. 32):

Os 7 grandes motivos para realizar o programa de mediação: 1. A capacitação em resolver conflitos valoriza o tempo; 2. A capacitação em resolver conflitos ensina várias estratégias úteis; 3. A capacitação em resolver conflitos ensina aos alunos consideração e respeito para com os demais; 4. A capacitação em resolver conflitos reduz o estresse; 5. Possibilidade de aplicar as novas técnicas em casa, com familiares e amigos; 6. A capacitação em resolver conflitos que podem contribuir para a prevenção do uso do álcool e de drogas; 7. Possibilidade de sentir a satisfação de estar contribuindo com a paz do mundo.

Constata-se que a negação da existência do conflito constitui o maior esbarro para a boa administração dos conflitos. Não se pode pensar em mediação sem que haja a consciência da existência e de nossa responsabilização sobre o conflito.

Ainda no começo das ações, identificamos em duas escolas, a consciência da importância de se reconhecer os conflitos. Essa consciência colaborou para o êxito do projeto, posto em prática em ações cotidianas pelos professores, por meio dos conhecimentos de mediação, mesmo quando esses professores não dispunham de um tempo específico do Professor Mediador para se dedicar às mediações. Esses professores organizaram uma agenda e começaram a realizar as mediações quando solicitados pelos alunos e gestores. As demais escolas foram ao longo do processo vivenciando os conhecimentos construídos.

Conclusões

É possível identificar que a mediação escolar colabora para a compreensão, como modo de aprendizagem, relacionada ao saber dialógico, na administração dos conflitos existentes nas escolas. Assim, esse complexo procedimento, possibilita um crescimento e desenvoltura dos (as) alunos (as) e professores (as) que se tornam mediadores escolares praticando a cidadania, na vivência dos valores sociais construídos ao longo da história da humanidade, tendo como princípios o diálogo e a transformação da escola e da sociedade.

Foram identificados também alguns fatores que dificultaram o exercício da mediação nas escolas. Além dos supracitados, existem outros fatores como: falta de tempo específico para o Professor Mediador trabalhar de forma ampla a temática na escola; alunos dos 9º anos que deixarão a escola no ano seguinte causando uma descontinuidade na equipe; ausência de um plano de atuação para os alunos e professores mediadores desenvolverem ao longo do ano, para disseminar a cultura de paz.

Nesse contexto, outros fatores vistos como facilitadores para o desenvolvimento do projeto, também foram identificados, a saber: a viabilização do mediador ao exercício da escuta ativa, a proposta de autoconhecimento, o início das transformações de visões e do comportamento dos mediadores, a satisfação dos mediadores com as transformações e o processo de autoconhecimento, agendamento das mediações, a organização de espaços reservados para a realização das sessões de mediações, o encaminhamento dos gestores aos mediadores, dos casos mediáveis e o apoio dado à realização do curso de mediação e dos encontros pedagógicos.

Tendo em vista que tal procedimento tem se adequado de modo pertinente, em face de suas peculiaridades, à natureza dos conflitos que se desenvolvem na escola, interfere de modo positivo no desempenho escolar, contribuindo para um clima mais amigável e incentivando os alunos para futuros objetivos.

Com o presente trabalho conclui-se que a mediação é um modo efetivo de fomentar alternativas de resoluções de conflitos escolares situados, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de paz, colaborando com a pacificação social, o fortalecimento de vínculos comunitários, possibilitando também uma maior participação dos alunos e um melhor desempenho de suas aprendizagens e desenvolvimento. Também age como prevenção e solução de conflitos, podendo abrir novos caminhos para uma transformação sociocultural nas escolas.

Nessa perspectiva, é importante para a escola e para a sociedade a construção de estratégias que minimizem os conflitos escolares, sem, contudo, desconsiderar a conjuntura sociopolítica e econômica, as desigualdades sociais impostas pelo capitalismo e mundialização da economia, o que restringe e muito, a ampliação de uma cultura de paz nos moldes da emancipação humana. Considerando os limites do tema proposto nesse trabalho, avançaremos nessa discussão aprofundada sobre a mediação de conflitos, numa sociedade de classes, em trabalhos futuros, no município de Horizonte.

Referências

ABRAMOVAY, M. et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

BATTAGLIA, Maria do Céu Lamarão. **Mediação escolar**: uma metodologia de aprendizado em administração de conflitos. Disponível em: <http://www.encontroacp.psc.br/site/mediacao-escolar-uma-metodologia-de-aprendizado-em-administracao-de-conflito/>. Acesso em: 12 nov. 2015.

COSTA, E., Almeida, L. & MELO, M. (2009). **A mediação para a convivência entre pares**: contributos da formação em alunos do ensino básico. Em Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho., Jun. 2012.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: aval.pol.públ.Educ., Jan./Mar. 2007, vol.15, no.54, p.11-28.

ESTRELA, M.T. (2002). **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora.

FACHADA, M. O. (2012). **Psicologia das relações interpessoais**. (2.^a Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

PORRO, B. **La resolución de conflictos en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Mediare**: um guia prático para mediadores. 3. ed., ver., atual. E ampl. – Rio de Janeiro: GZ. 2010.

Capítulo 06

Psicologia escolar: contribuições na práxis educacional

Valdenia Nunes de Sousa¹

Elayne Sousa de Lima²

Introdução

A prática do psicólogo mudou e seu papel é fundamental para o desenvolvimento no processo educacional. Mas, sua práxis não pode ser analisada como um fenômeno isolado. É parte de um processo mais amplo e complexo que vai além dos muros das escolas, implicando uma série de fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo. Então, por que esse profissional é visto sem muita importância na área escolar? Que contribuições o psicólogo escolar pode trazer para a educação? Qual o seu papel dentro e fora da escola? Estas e outras indagações estão presentes no processo histórico do psicólogo escolar. Para uma maior compreensão deste contexto, o presente trabalho intitulado: “Psicologia Escolar: Contribuições na Práxis Educacional” tem como

¹ Graduada em Pedagogia na Universidade Vale do Acaraú (UVA), graduada em Psicologia na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Especialista em Gestão Escolar e Coordenação pelo INTA. Especialista em Docência do Ensino Superior pela FAK. Mestrado em Ciências da Educação (em curso) pela UNISULLIVAN Inc.

² Graduada em Educação Física na Faculdade Integrada do Ceará (FIC). Especialista em Educação Física Escolar e Treinamento Desportivo pelo INTA. Pós-Graduada em Coordenação e Gestão Escolar (em curso) INTA. Mestrado em Ciências da Educação (em curso) pela UNISULLIVAN Inc.

objetivo geral analisar o papel do psicólogo escolar na educação mediante as ações desenvolvidas dentro ou fora da instituição escolar, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere ao desenvolvimento humano. Para tanto, foram estabelecidos alguns objetivos específicos que buscam direcionar o foco da presente pesquisa: Analisar a função do psicólogo escolar; Identificar as influências e os avanços da psicologia no âmbito educacional; Verificar a importância da práxis do psicólogo escolar; Averiguar as contribuições da psicologia escolar no processo histórico.

Para fins didáticos além dessa introdução, que dá um esboço do que se trata o referido trabalho e quais seus objetivos, esse está dividido em tópicos na qual analisa e faz um resgate histórico do contexto explícito. O primeiro tópico, o desenvolvimento apresenta a fundamentação teórica trazendo um pouco do histórico da psicologia escolar contemplando os avanços, influências e a atuação do psicólogo escolar e a sua trajetória até os dias atuais, fazendo um embasamento do assunto abordado a partir da visão de alguns autores. Faz um resgate da importância do psicólogo na sociedade e sua práxis na psicologia escolar. O segundo tópico, traz a metodologia que elenca todos os passos de como foi realizada a pesquisa de acordo com as ideias de autores que embasam e descrevem a importância desse estudo para o desenvolvimento do trabalho científico. A metodologia adotada considerou, basicamente, os seguintes momentos, a saber: Escolha do tema; Delimitação do tema; Elaboração do plano de trabalho; Levantamento bibliográfico; Leitura de material bibliográfico para conduzir a discussão teórica; Produção escrita; Identificação e a análise dos elementos ideológicos e de seus impactos na sociedade, considerando os princípios éticos da profissão de psicólogo. E por fim, as considerações finais que pontuam as análises e reflexões acerca do estudo em questão fazendo um paralelo com a fundamentação teórica e com o contexto sócio histórico, e as referências bibliográficas que embasaram na construção do estudo em questão.

1. Referencial teórico

Bardon (1981) em seus estudos mostra que é notório o avanço alcançado da psicologia escolar a partir de descobertas com experimentos e investigações desenvolvidas nas áreas das ciências biológicas e físicas, especialmente o uso do método experimental. Na Alemanha os fisiologistas europeus começaram a medir reações humanas e estudaram a visão, a audição e os outros sentidos. Assim, em 1879 foi instalado por Wilhelm Wundt o primeiro laboratório para experimentos com reações psicológicas (ritmo de aprendizagem, cronometragem de complexas tarefas mentais). Enquanto os psicólogos na Alemanha se concentravam nas semelhanças entre reações humanas, seus colegas na Inglaterra estudavam as diferenças entre pessoas. Bardon (1981), afirma que Galton (1884) seguindo as ideias de Darwin sobre a hereditariedade de traços, começou a reunir dados sobre características humanas com a finalidade de estabelecer diferenças entre indivíduos. E completa que o interesse de Galton (Ibid) em possíveis características herdadas levou-o a convencer várias escolas a manterem registros sistemáticos sobre o modo como os seus alunos desempenhavam determinados testes por ele criados. A medição de certos aspectos do comportamento de crianças é considerada por alguns autores o primeiro exemplo de serviço e psicologia escolar.

Para Bardon (1981), Lightner Witmer (1896), estabeleceu uma clínica laboratório na universidade da Pensilvânia. Esse laboratório é citado como a primeira clínica de orientação infantil na América, um dos marcos histórico no desenvolvimento da psicologia clínica. No início a clínica de Witmer (Ibid) estava intimamente ligada à educação, pois o objetivo de seu criador era preparar psicólogos que ajudassem os educadores a resolver problemas de aprendizagem infantil. Enquanto isso nos Estados Unidos eram formadas classes especiais para crianças que não aprendiam ou não se comportavam bem nas classes regulares, ressalta Bardon (1981). Uma das primeiras foi uma classe formada em 1871 para adolescentes que

tinham atraído às autoridades policiais em New Haven. A maioria das grandes cidades do leste americano criou classes especiais nas décadas de 1880 e 1890 para crianças que pareciam aprender muito pouco do que lhes era apresentado na escola e aprendiam com notória lentidão, consideradas retardadas mentais.

Para tanto Bardon (1981), comenta que na segunda metade do século XIX, a França era o líder nos esforços humanitários e educacionais. O ministro da instrução pública em Paris nomeou uma comissão para investigar o potencial de aprendizagem de crianças que tinham dificuldades na execução de tarefas escolares. De acordo com o autor, Alfred Binet, um psicólogo e Theophile Simon um psiquiatra, colaboraram na realização dessa investigação. Criaram uma escala que media a capacidade intelectual de alunos em fase escolar.

No começo o século XX, algumas escolas passaram a empregar pessoas com a missão de administrar e interpretar estes testes. Segundo Bardon (1981), a escala de Binet, foi uma valiosa ferramenta na tomada de decisão quando era necessário enviar uma criança para as classes especiais. Esses administradores e interpretes de testes receberam o título de psicólogos escolares, no entanto não se sabe uma data exata para esse acontecimento.

Contudo Bardon (1981), afirma que em 1915 o Dr. Arnold Gesell foi nomeado psicólogo escolar pela junta de educação do estado de Connecticut. Enquanto os testes de aptidão se tornavam comum nas escolas americanas, outra área da psicologia estava contribuindo para o desenvolvimento da psicologia escolar como especialidade. “Sigmund Freud vinha escrevendo sobre um diferente aspecto do comportamento humano. Desenvolvia novas e surpreendentes teorias para explicar as origens das reações emocionais e como as pessoas desenvolvem diferentes padrões de personalidade” (Hall, 1962 apud Bardon 1981). Para o autor, a importância dos acontecimentos e relações infantis no desenvolvimento do ajustamento emocional levou os psicólogos a se interessarem tanto pela saúde mental das crianças como pelas suas

capacidades intelectuais mensuráveis. Os psicólogos que trabalhavam em escolas começaram a utilizar os conhecimentos e recursos característicos da psicologia clínica de orientação psicanalítica.

Nesse contexto, de várias mudanças onde o movimento da saúde mental aumenta, Bardon (1981) diz que o desenvolvimento dos testes de capacidade e aptidão foi acelerando durante a primeira guerra mundial, quando as forças armadas necessitaram de selecionar homens para diferentes funções. Uma nova classe de especialistas, os psicólogos foram convocados para ajudar a medir as capacidades dos homens no serviço militar. Já na segunda guerra mundial acelerou a preocupação com os desajustamentos emocionais. Os psicólogos eram mobilizados não só para avaliar as competências e aptidões dos militares, mas também para investigar e tratar as reações à tensão. Os cursos de higiene mental, já oferecidos em instituições de ensino normal (formação de professores), passaram a ser obrigatórios por causa do estudo do crescimento e desenvolvimento infantis. Os professores interessavam-se cada vez mais pela saúde emocional dos alunos e recorriam a psicólogos e psiquiatras que os ajudassem a resolver problemas emocionais.

Alguns estados que já tinham promulgado a instrução obrigatória em escolas públicas para crianças mentalmente retardadas começaram a organizar e tornar obrigatórias as classes especiais para crianças emocionalmente perturbadas. Muitos psicólogos nas escolas começaram a atuar como clínicos em instituições de saúde mental, diagnosticando problemas de ajustamento nas crianças e, por vezes exercendo a terapia individual. No início da década de 1950, o movimento da saúde mental já era vigoroso. Psicólogos escolares estavam sendo empregados em todo país, funcionando, sobretudo como psicólogos clínicos agregados às escolas. Os educadores reconheciam que a instrução acadêmica de uma criança não pode se desvincular de seus problemas de ajustamento. Assim, os professores se viam mais

conhecedores de problemas que interferiam na capacidade da criança para aprender.

Uma das consequências do movimento de saúde mental nas décadas de 1950 e 1960 foi a crença de muitos professores de que os especialistas de saúde mental podiam resolver os problemas infantis quando eles não o conseguiam e que o encaminhamento a um especialista era a solução única. Com isso, o psicólogo era o especialista mais próximo naquele momento. “A psicologia aplicada à educação é um produto de pouco mais de cem anos de desenvolvimento da psicologia, decorrendo particularmente da psicologia clínica, da educação e educação especial” (BARDON, 1989). Sua origem surgiu de legítimas necessidades educacionais e escolares, principalmente ligados a problemas de aprendizagem e de comportamento apresentados por alunos de diferentes partes do mundo. Bardon (1981) confirma que a psicologia aplicada aos problemas escolares conduz o psicólogo escolar ao envolvimento nos conflitos e dificuldades da instituição escolar. Complementa que a prática da psicologia não pode ser considerada independente do contexto em que é aplicada e nem das qualificações do praticante. A psicologia escolar vê a escola como uma arena sem paralelo da vida que deve ser estudada e compreendida, se quiser solucionar os problemas das pessoas que vivem na escola. Já a psicologia da educação refere-se às características de estudantes e professores, e exploram tópicos como a aprendizagem, a motivação, o reforço e a transferência, assim como as condições que afetam todos esses fatores.

Para Novaes (1980), a psicologia escolar um dos mais recentes campos da psicologia aplicada deve trabalhar num sentido de atualização, avaliando novas ideias, teorias e técnicas que possam ser transferidas para a situação escolar, aproveitando os conhecimentos dos diversos campos em que a psicologia perpassa vitalizando o processo de ensino e aprendizagem tornando-o mais objetivo e com resultados progressivos. Nesse sentido, a psicologia escolar preocupa-se em ajudar e melhorar as relações dinâmicas do

ambiente escolar e ocupa-se da descrição e do estudo dos fatos e fenômenos escolares, partindo do princípio de que a escola é uma fonte de relações. Contudo, não é ciência normativa, não cabendo a ela ditar normas nem finalidades da escola.

Em suma, a primeira fase da psicologia escolar foi o emprego do psicólogo como administrador de testes escolares, sobretudo os de capacidade mental refletidos em escores de QI. Na segunda fase o psicólogo era clínico, diagnosticando e fazendo recomendações aos professores e outros. O psicólogo escolar na terceira fase, não abandonou seus recursos anteriores, continuou como foi desde o começo um psicometrista. Empregou seus conhecimentos clínicos como vinha fazendo desde a segunda guerra mundial, mas é dotado de uma variedade de conhecimentos que utiliza e diversas maneiras para um contexto mais específico que é a escola. Nessa fase, as funções do psicólogo escolar serão desempenhadas de uma maneira diferente irá depender do que a escola lhe solicite. Esse é o resultado dos acontecimentos históricos que o precederam e das condições e pressões antecedentes que possibilitaram a sua existência. A psicologia possui instrumentos próprios para obter dados sobre a vida psíquica, como os testes psicológicos (de personalidade, de atenção, de inteligência, de interesses, etc.), as técnicas de entrevista individual ou de grupo, as técnicas aprimoradas de observação e registro de dados do comportamento humano.

Para Bock (1995), a prática do psicólogo como profissional da saúde se caracteriza pela aplicação dos conhecimentos psicológicos através de uma intervenção específica com o indivíduo, grupos e instituições, sempre com o objetivo de autoconhecimento, desenvolvimento pessoal, grupal e institucional, com o intuito da promoção da saúde. A psicologia educacional traz dentro no seu campo de atuação vários princípios norteadores para sua aplicabilidade como: aprendizagem, alfabetização, relação professor-aluno, análise institucional do espaço escolar, educação de deficientes, etc. De acordo com as ideias da autora, o processo de educação deve ser colocado como realidade principal no

desenvolvimento das atividades do psicólogo escolar, seja ele realizado em escolas, instituições, empresas, associações e outros locais em que a dinâmica educacional esteja acontecendo. Todo o trabalho deste profissional estará em função deste processo e para ele direcionado, as intervenções serão utilizadas nesses espaços e deverão ser adaptadas de acordo com cada realidade. O profissional estará sendo psicólogo por que utiliza o conhecimento da ciência psicológica para compreender e intervir, com o objetivo de promover saúde num espaço que é educacional.

Nessa perspectiva, o psicólogo no âmbito educacional não deve isolar-se em uma sala e limitar-se a testar e fornecer diagnósticos preconcebidos para as partes envolvidas, deve se preocupar em compreender a dinâmica de cada situação que seja percebida ou encaminhada. A função desse profissional varia de acordo com as estruturas escolares, das características da população escolar, da qualificação profissional dos técnicos dos serviços de psicologia e de orientação.

Sua ação deverá utilizar os métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de contribuir para o ajustamento psicológico satisfatório da criança e do meio escolar procurando soluções adequadas para os problemas e dificuldades que possam surgir, com o intuito de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento humano através da prevenção, identificação, avaliação e reeducação das situações educacionais nos diversos níveis de escolaridade.

Novaes conclui que:

A atuação do psicólogo escolar deverá estar diretamente ligada a programas de higiene e saúde mental, uma vez que contribui para a melhor compreensão do processo educativo e favorece condições ambientais que propiciam o desenvolvimento e o ajustamento dos indivíduos na sociedade, Novaes (1980, p.27).

Assim Novaes (1980) complementa, como a escola deve atuar preventivamente o psicólogo na escola também deverá ter uma atuação preventiva, ligada aos processos de identificação, de

avaliação e de reeducação favorecendo a dinâmica das relações educacionais e sociais. O psicólogo deve partir do princípio de que educar um indivíduo pressupõe ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades, considerando que a prevenção ativa das situações escolares, sociais ou afetivas dos alunos e a melhoria do ambiente escolar e familiar resultam um benefício à própria sociedade, entrando a sua ação profissional num plano de higiene mental.

A autora confirma que, o psicólogo que trabalha no campo da educação escolar, busca soluções adequadas para os problemas do ensino e da aprendizagem, procurando aplicar as suas descobertas ao campo prático da conduta humana ligada ao processo educativo. Contudo, esse profissional na escola não deve ficar apenas limitado ao diagnóstico, à orientação e encaminhamento dos casos de alunos difíceis e com problemas, nem com a única preocupação de fazer psicoterapia. O psicólogo deve partir do princípio de que educar um indivíduo pressupõe transformá-lo e ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades, considerando que a prevenção ativa das perturbações escolares, sociais e afetivas dos alunos e a melhoria do ambiente escolar e familiar resultam em benefício da própria sociedade, entrando a sua ação profissional num plano de higiene mental. É importante fazer um resgate da atuação do psicólogo e as várias diferenças desse profissional dependendo do objetivo do seu trabalho dentro e fora das instituições escolares.

Para tanto, Reger apud Pato (1981), discute em sua obra sobre o psicólogo escolar fazendo uma indagação se esse profissional é educador ou clínico. E cita que o psicólogo escolar clínico trabalha em vários níveis, dependendo da sua sofisticação e da sofisticação do sistema escolar em que atua. Em um desses níveis está a aplicação de testes cujo principal objetivo é obter quocientes de inteligência.

Em outro nível encontra-se o psicólogo escolar que faz psicoterapia, além de testes psicológicos. Geralmente, mantém atento ao número de crianças que testou, mas assim consegue fazer com que algumas crianças façam terapia de grupo ou individual.

Suas atividades psicoterápicas normalmente enfatizam uma distinção entre as atividades em sala de aula, e aquelas que envolvem outros aspectos do comportamento.

Nessa dicotomia, a educação é vista como responsabilidade do professor, mas o comportamento, especialmente o comportamento problema, é encarado como responsabilidade do psicoterapeuta. Já no nível mais elevado, está o psicólogo clínico escolar, que atua como consultor da saúde mental. Ele não gasta todo o seu tempo com testes ou com psicoterapia, por que só se podem atingir poucas crianças por meio destas atividades. Assim, esse profissional tenta difundir a saúde mental, procurando alcançar o maior número possível de crianças. Está basicamente interessado pela prevenção. Os deveres do psicólogo escolar clínico consultor tendem também a enfatizar a distinção entre educação e comportamento em sala de aula. O psicólogo escolar atua, em primeiro lugar com um papel de educador. Seu objetivo básico no sistema escolar é ajudar a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação dos conhecimentos psicológicos. “Ele está nas escolas para ajudar a planejar programas educacionais para as crianças. Não deve alimentar a ideia de que pode assumir pelo professor a responsabilidade por seus problemas em sala de aula”. (REGER, 1964, apud PATO, 1981).

Diante desses aspectos, o psicólogo escolar se mostra como um cientista ou projetista de planos educacionais que deve buscar as mais modernas técnicas e metodologias existentes. Segundo Reger apud Pato (1981), tal como os educadores ele daria mais ênfase ao crescimento e ao desenvolvimento das crianças do que à “patologia”. Difere-se do administrador e do professor de modo em que visa à aplicação mais consistente do método científico na resolução de problemas educacionais e psicológicos.

Novaes (1980) afirma que, o psicólogo escolar é aquele profissional que se pressupõe ter treinamento e experiência no setor da educação utilizando os conhecimentos especializados da psicologia. Sobretudo indica que não é tarefa fácil definir as funções

do psicólogo na escola que possam ser aplicadas a todos os casos e situações escolares, variando de acordo com as estruturas escolares. Esse profissional desempenha papel importante no processo educativo, pois pode contribuir de maneira efetiva para a melhoria das condições que favorecem a educação dos indivíduos de forma fundamentalmente preventiva. Contudo, vista a complexidade de seus afazeres profissionais, é necessário que sua formação seja constante devendo estar capacitado para enfrentar problemas para os quais será solicitado como um árbitro ou juiz entre professores e alunos, pais e alunos e em outros momentos como um mágico que tem que encontrar soluções utópicas que farão desaparecer os problemas e conflitos apresentados.

Novaes, traz um relato da função do psicólogo.

Cabe ao psicólogo escolar à aplicação dos princípios da psicologia da aprendizagem, da motivação, do desenvolvimento e do ajustamento para o estudo do comportamento da criança e do seu meio educacional com o objetivo de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento humano através de prevenção, identificação, avaliação e reeducação dos problemas educacionais nos diversos níveis de escolaridade, Novaes (1980, p.26).

De acordo com a autora convém destacar a diferença fundamental entre as funções do psicólogo e do professor. O objetivo do professor é a de educar os alunos, contribuindo através da influência de sua personalidade na tarefa educativa, estabelecendo uma ligação afetiva se vendo em meio a um processo de interação social. Já o psicólogo tem posição de profissional e de observador mais independente, com o objetivo de compreender os fatores que agem sobre os alunos e os problemas direcionados a cada caso individual, sem haver uma participação capaz de influenciar o seu julgamento. Portanto, fica claro que essas duas funções não podem ser exercidas ao mesmo tempo em relação ao mesmo grupo de indivíduos.

2. Metodologia

A pesquisa envolveu uma investigação de base qualitativa, buscando analisar a contribuição da psicologia escolar para uma efetiva atuação do psicólogo no âmbito educacional. Assim, optou-se pela pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa para uma maior fundamentação do assunto exposto. Para um maior entendimento da estrutura da pesquisa bibliográfica alguns autores descrevem a importância desse estudo para o desenvolvimento do trabalho científico.

Leite (2004) diz que, a pesquisa bibliográfica é a que é realizada através do uso de livros e de documentos existentes. E a pesquisa cujos dados e informações são coletados em obras já existentes e servem de base para a análise e a interpretação dos mesmos, formando um novo trabalho científico. De acordo com esse autor, os métodos qualitativos são as situações em que se necessita realizar classificações comparativas e que se pretende identificar proporção, grau, ou intensidade de um determinado fenômeno.

Para Richardson (1996), apud Leite (2004), a abordagem qualitativa de um problema além de ser uma opção do investigador, justifica-se por ser uma forma adequada para entender a natureza de fenômeno social. E afirma que:

O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformadas em dados quantificáveis, na tentativa de se assegurar a exatidão no plano dos resultados. (RICHARDSON (1996, p.79), apud LEITE (2004).

Em outras circunstâncias Fachi (1993), afirma que a pesquisa bibliográfica diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras. E tem como base fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e a produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas

para o desempenho da pesquisa. Para Arantes (1971), apud Fachi (1993), a pesquisa é o ato de ler, selecionar, fichar, organizar e arquivar tópicos de interesse para a pesquisa em pauta.

Lakatos (2001) afirma que, a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto permitindo uma análise ou manipulação de suas informações. A autora complementa que a pesquisa bibliográfica pode ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

O procedimento do trabalho ocorreu a partir de uma sequência que se encontra assim organizado: Escolha do tema; Delimitação do tema; Elaboração do plano de trabalho; Levantamento bibliográfico; Seleção bibliográfica; Leitura de material bibliográfico para conduzir a discussão teórica e produção escrita;

Conclusões

Por ser um fenômeno intimamente ligado às situações histórico-culturais, a educação deve ser compreendida como um processo político, exatamente por traduzirem objetivos e interesses de grupo social e economicamente diferentes, assim, a educação escolar fica estritamente condicionada à estrutura sociopolítica que configura concepções de homem e de sociedade. Sem dúvida, o psicólogo escolar é uma peça fundamental no universo educacional que perpassa o processo de transformação social. Constitui-se um profissional em inteira interação com os agentes envolvidos nesse contexto, onde se constroem as condições objetivas e subjetivas do seu trabalho sob as múltiplas determinações do sistema educacional e da própria sociedade. Contudo, o âmbito educacional vai além dos muros das escolas, possibilitando ao psicólogo desenvolver um trabalho em vários segmentos sociais de acordo com o grupo alvo que queira trabalhar, sendo que sua intervenção é voltada para a educação com o objetivo de promover saúde. Vale ressaltar que, não

há uma psicologia clínica, uma escolar, e outra organizacional, mas há a psicologia que pode perpassar todos os segmentos de uma sociedade como conhecimento científico, que é aplicada a processos individuais e nas relações entre pessoas, seja nas escolas, clínicas, hospitais, presídios, indústrias, e outras instituições que compõem a estrutura social.

Para tanto, quando a atuação do psicólogo se inicia em um desses campos, esses começam a desenvolverem discussões e reflexões que direcionam sua intervenção de acordo com a realidade que os permeiam. Isso tem possibilitado a abertura e a construção de novos conhecimentos dentro da psicologia de acordo com a especificidade de cada campo, a clientela, os processos, as problemáticas, criando como áreas do conhecimento dentro da psicologia outras possibilidades de trabalho nos diversos setores da sociedade, não se limitando apenas a área escolar, clínica e organizacional.

Referências

- ARANTES, Ferraz. **Pesquisa bibliográfica nas ciências biomédicas**. 1971. In: FACHI, Odília. Fundamentos de metodologia. São Paulo: Atlas, 1993.
- AZANHA, J. M. P. **Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola**. Cadernos de História e filosofia da Educação, v. II, n. 4, p.16, 1998.
- BARDON, Jack L. BENNETT, Virginia C. **Psicologia Escolar**. Segunda Edição. Zahar editores. Rio de Janeiro, 1981.
- BOCK, Ana M. **Bahia. Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 8. edição. Editora Saraiva, 1995. São Paulo.
- FACHI, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.
- HALL, C. S. **Primer of Freudian Psychology**. In: BARDON, Jack L.; BENNETT, Virginia C. **Psicologia Escolar**. Segunda Edição. Zahar editores. Rio de Janeiro, 1981.

LAKTOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, F. Tarcisio. **Metodologia científica: iniciação à pesquisa científica, métodos e técnicas de pesquisa, metodologia da pesquisa e do trabalho científico (monografias, dissertações, teses e livros)**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2004.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia Escolar**. 6ª edição. Editora Vozes LTDA, 1980. Petrópolis – Rio de Janeiro.

PATTO, Maria Helena Souza. (Organização). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz editora LTDA, 1981. Reimpressão 1983.

REGER, Roger. **Psicólogo Escolar: educador ou clínico?** In: PATO, Maria Helena Souza. (Organização). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz editora LTDA, 1981. Reimpressão 1983.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**. 1996. In:LEITE, F. Tarcisio. **Metodologia científica: iniciação à pesquisa científica, métodos e técnicas de pesquisa, metodologia da pesquisa e do trabalho científico (monografias, dissertações, teses e livros)**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2004.

Capítulo 07

Trabalhando relações pacíficas no ambiente escolar

Cicero Ivanildo Regis do Nascimento¹

Introdução

As problemáticas existentes no ambiente escolar são variadas, em que requer atenção nos diferentes fenômenos que ocorrem neste espaço. A indisciplina, o preconceito, e a prática de condutas que venham a interferir no processo de desenvolvimento social e intelectual dos educandos, como na execução de atividades por parte de profissionais da escola, necessitam ser compreendidos, para que estes não venham a causar danos físicos e psicológicos ao envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O preconceito, a violência em sala de aula, são acontecimentos negativos existentes no ambiente escolar, que prejudica tanto a vítima como o opressor, em que vem a ser necessária a realização de intervenção para minimizar estas problemáticas.

As relações entre docente e discente necessitam ocorrer de forma pacífica, para que o processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer de forma positiva. Quando o educando possui uma boa relação com o docente, é possível que este tire suas dúvidas, como também passe a motivar-se no processo de aprendizagem, adquirindo novos sabres.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela UNISSULIVAN Inc.

Há muitas dificuldades existentes no ambiente familiar, em que vem a comprometer o processo de desenvolvimento dos filhos. Por sua vez, é de responsabilidade da família em formar o caráter dos filhos, apresentar valores éticos e morais, como também o de educar para os desafios que irão ocorrer ao longo de sua vida. É relevante que a família desenvolva o diálogo com os filhos, para que estes possam questionar, como também apresentar a estes sujeitos seus princípios éticos e morais, como também as normativas instituídas para viver em sociedade, respeitando o próximo diante suas características.

A realização de projetos na escola voltados para a paz é indispensável, por possibilitar os educandos compreenderem as injustiças que ocorrem a sua volta, como também refletir sobre sua conduta, se esta está sendo adequada o suficiente para o alcance dos princípios da educação.

Este trabalho tem como finalidade compreender a importância de trabalhar a paz no ambiente escolar. Sendo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica realizada em diferentes recortes científicos, embasado em autores como: Tiba (1996), Jesus (1998), Freire (2001), entre outros.

1. O respeito nas relações no cotidiano escolar

O respeito é fundamental para que os princípios da educação ocorram de forma significativa, possibilitando o docente a apresentar suas propostas, assim como o educando abordar suas dúvidas.

Quando em sala de aula há a ausência do respeito, desencadeia sérios problemas nas relações docente e discente, como baixa produtividade, conflitos, entre outros. É relevante a escola desenvolver projetos voltados para a cultura de paz na escola, para que se possa estabelecer relações pacíficas.

Para Freire: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as

liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (1996, p. 103).

A escola é um ambiente que possibilita o progresso do educando, em que este passa a desenvolver saberes primordiais para suas relações na sociedade. Quando as relações ocorrem de forma pacífica, encontra-se resultados positivos no desenvolvimento intelectual do educando, já que este tem condições de apresentar suas necessidades em sala de aula, como também valoriza o processo educativo.

Segundo Freire (2001, p. 102),

Uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.

É relevante que o docente imponha, como também dê respeito aos sujeitos em formação, para que estes tenham consciência do seu processo de formação educacional, e valorizem a educação, para que esta venha a refletir positivamente em suas relações sociais e profissionais. “Os sentimentos em relação a ela têm sido de desilusão, desencanto e impotência diante dos inúmeros problemas cotidianos. Um deles refere-se às relações eu-outro, a não aceitação do outro como um legítimo outro na convivência” (MATURANA,1999, p.23).

1.1 As adversidades existentes na escola: situações de conflito

A indisciplina em sala de aula desencadeia problemas, como a violência, bullying, entre outros, em que requer atenção por parte da escola perante esta incidência. A escola deve nortear os educandos para respeitar o próximo diante da diversidade, que o

sujeito indiferente de cor, credo ou classe social, necessita ser respeitado, como também dar respeito.

Atualmente uma das situações que vem acontecendo com frequência na sociedade é a conduta homofóbica, em que sujeitos agridem das mais variadas formas as pessoas que sentem atração por indivíduo do mesmo sexo. É relevante que a escola trabalhe o respeito à diversidade, que cada sujeito é dono de si, como também responde por suas ações.

No ambiente escolar ainda se faz presente a ausência de trabalhar o preconceito que o indivíduo tem sobre outrem, e acaba esquecendo que não se pode julgar o próximo por cor ou opção sexual, mas que deve respeitar, para que seja possível alcançar os princípios da educação.

É importante destacar que,

Pela diversidade nas crenças, nos valores e na cultura – diversidade esta que constitui a riqueza da natureza e dos agrupamentos humanos –, [que] o conflito é algo inerente em nossas vidas. (...) O desafio a ser encarado nos espaços públicos [portanto] é a aprendizagem de saber lidar com as diferenças e aproveitá-las como matéria-prima para o desenvolvimento pessoal e o coletivo (ARAÚJO, 2004).

A realização de momentos voltados para conscientização e respeito a todos os envolvidos no meio escolar é de suma importância, para que as atividades a serem desenvolvidas alcancem resultados satisfatórios, existindo a paz e eficiência nas relações no ambiente escolar.

Para Bonafé- Schmitt (2009):

“...A mediação não é simplesmente uma técnica de gestão de conflitos, mas uma nova forma de ação, que anuncia novas formas de coordenação das relações dos atores entre si (...) não nos devemos manter apenas, para analisar este fenômeno da mediação, no que se refere às formas, mas no seu conteúdo, isto é, nas lógicas, nas racionalidades levadas a cabo pelos atores. ”

Assim, é importante o processo de conscientização no ambiente escolar, para que a aprendizagem possa ocorrer de forma significativa, e nenhum sujeito venha a ser prejudicado em seu processo de desenvolvimento.

1.2 Trabalhando a paz na escola

Trabalhar a paz na escola é de suma importância, já que primeiramente o ambiente escolar foi compreendido diante de suas limitações, e consecutivamente encontram a presença de medidas eficientes a serem aplicadas neste meio, através da orientação das boas relações na sociedade.

Para Jesus (1998, p. 83), ressalta que,

Quando os alunos falam mais alto ou se revelam mais agressivos na relação com o professor, este deve, ao contrário daquilo que frequentemente acontece, tentar falar de forma ainda mais calma, embora segura e autoconfiante, e num tom de voz ainda mais baixo do que o habitual, no sentido de modelar o comportamento dos alunos.

A realização de movimentos de paz na escola deve envolver principalmente os educandos, para que estes possam analisar a violência, o preconceito, entre outras problemáticas, como um caos no ambiente escolar. Assim, os educandos podem desenvolver habilidades, como também compreender movimentos voltados para minimização dos conflitos existentes na sociedade.

O docente junto com a gestão da escola deve organizar eventos, com a participação dos educandos, para que estes sintam-se valorizados, e possam estar por dentro da cultura de paz no ambiente escolar, e consecutivamente desencadear uma conduta adequada para viver em sociedade. “A agressividade, portanto, não se opõe à paz; ao contrário, é ela necessária, como expressão da vontade da potência de operar a paz. Nesse sentido, o oposto da

agressividade seria a passividade, a resignação, o conformismo” (GUIMARÃES, 2011, p. 197)

As relações pacíficas em sala de aula contribuem para execução da prática docente, como também para o próprio educando, que é um dos principais sujeitos beneficiados na escola, perante sua promoção intelectual e social.

1.3 As relações: família e escola

É cabível destacar que a família durante muito tempo foi tida apenas como a presença do pai, da mãe e dos irmãos, no entanto, com o passar dos anos passou a ganhar amplitude em suas considerações. De acordo com Dias (2005, p. 210), ressalta sobre a definição da família:

A família é um grupo aparentado responsável principalmente pela socialização de suas crianças e pela satisfação de necessidades básicas. Ela consiste em um aglomerado de pessoas relacionadas entre si pelo sangue, casamento, aliança ou adoção, vivendo juntas ou não por um período de tempo indefinido.

Ainda segundo o autor supracitado, a família deve estar presente no processo de desenvolvimento dos filhos, para que estes possam se sentir seguros, e tirar suas dúvidas. Por sua vez, a desorganização familiar ou ausência da participação da família pode comprometer as interações, como também afetar o processo de aprendizagem, já que problemas familiares em que os filhos passam a ter conhecimento de tais, ou, estejam envolvidos comprometem o seu psicológico, afetando o seu desenvolvimento, sendo necessária a atenção por parte da família, como também da escolar.

A educação caracteriza-se como um componente importante no processo de socialização do indivíduo, permitindo sua inclusão na sociedade. Assim, a escola não pode desenvolver suas atribuições sem a participação da família, como também a família não pode viver sem a escola, em que ambas desenvolvem papel importante

em prol do ser em formação, para que este tenha condições de se desenvolver.

As relações existentes entre escola e família como já apresentado são crucias para o educando/filho ter uma educação de qualidade, tanto no ambiente escolar como fora dele. Para Pereira (2008, p.29), “a Relação entre a Escola e a Família tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos de políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação”.

As relações entre família e escola são essenciais no desenvolvimento do sujeito em formação, já que a família passa a compreender suas vivencias, como também suas necessidades formativas, possibilitando o auxílio para minimizar as possíveis problemáticas existentes (TIBA, 1996).

A família é a base para o processo de formação social do sujeito, em que esta apresenta valores essenciais para suas vivencias, como também intervi nas necessidades e dificuldades do filho/educando em formação.

Para a família desempenhar com excelência suas atribuições é relevante que esta valorize procedimentos considerados simples em suas relações com os filhos, tais como: auxiliar nas tarefas escolares, determinar horários para estudo e brincadeiras, procurar incentivar a ser organizado, apresentar valores para viver em sociedade, entre outros.

É relevante que a escola promova momentos de aproximação da família, incentivando o seu envolvimento, e consecutivamente o seu auxílio no processo de desenvolvimento dos filhos, sendo necessária a realização de diferentes estratégias. Segundo Seeley apud Pereira (2008), a valorização de organizações que tem como finalidade propiciar o progresso social é de suma, já que estas atuam propiciando condições para uma melhor qualidade de vida.

Conclusões

É relevante que a escola trabalhe com projetos voltados para a cultura de paz, buscando estabelecer relações pacíficas e produtivas no processo de ensino e aprendizagem, como também nas relações com o seu próximo. O respeito deve ser a peça chave para o alcance da paz no ambiente escolar, como no seguimento das normas instituídas para este ambiente, como também fora dele.

A educação caracteriza-se como um componente de suma importância no processo de socialização do indivíduo, permitindo sua inclusão na sociedade. Assim, a escola não pode desenvolver suas atribuições sem a participação da família, como também a família não pode viver sem a escola, em que ambas desenvolvem papel importante no processo de formação dos filhos/educandos, possibilitando condições para se desenvolverem socialmente e intelectualmente.

O diálogo no ambiente familiar permite compreender as necessidades dos filhos em seu processo de desenvolvimento, como também educá-los de forma adequada, em que estes passam a compreender aspectos relevantes para viver em sociedade.

Referências

- ARAÚJO, U. F. **As Assembleia Escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.
- BONAFÉ-SCHMITT, J. P. **Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social**. In Silva, A.M. & Moreira, M.A. (orgs.) Formação e Mediação Sócio-educativa. Perspetivas teóricas e práticas. Porto: Areal Editores, 2009
- DIAS, M. L. **Vivendo em família**. São Paulo: Moderna, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GUIMARÃES, M. R. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. 2ª Ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2011. 364 p.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos Professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto Codex – Portugal: Porto Editora, 1998.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

PEREIRA, M. **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**. Universidade de Málaga, 2008.

TIBA, I. **Disciplina; limite na medida**. São Paulo; Gente, 1996.

Capítulo 08

A importância do planejamento para organização escolar

Maria Edilanjia de Souza Nobre¹

Antonia Edna Belém²

Introdução

A escola tem papel fundamental na formação do indivíduo. Neste entorno são vários os envolvidos, tendo o professor função de destaque em todo contexto. Cabe a ele refletir sobre como desenvolverá essa importante função. Nessa circunstância tem-se a necessidade de planejar.

De fato, o planejamento sempre foi uma necessidade básica e necessária em qualquer hora de trabalho do ser humano. E dentro das unidades escolares o ato de planejar tem grande importância, pois é através dos planejamentos que o professor se organiza e ministra suas aulas diárias.

Para Gandin (2007) a experiência não vem de se ter vivido muito, mas de se ter refletido intensamente sobre o que se fez e sobre as coisas que aconteceram. Para que a aula tenha significado e os professores tenham sucesso no seu trabalho é necessário que

¹ Graduada em Letras; Pós-graduada em Pedagogia Escolar e Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Professora Orientadora da UNISULLIVAN Inc.

façam a ação reflexão do trabalho que desenvolve com seus alunos tentando buscar a melhora.

Assim, a importância desse assunto justifica-se por ser o planejamento um orientador das ações que serão desenvolvidas para o professor atingir seus objetivos, permitindo-o uma constante reflexão sobre sua prática docente.

Para Padilha (2001), planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Sendo assim este trabalho configura-se como um instrumento importante na área da educação básica, pois, refletir sobre a importância do planejamento no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental para que os educadores e demais profissionais que integram o sistema educacional reavaliem suas ações, no sentido de realizar um trabalho que contribua para o desenvolvimento dos alunos.

1. Fundamentação teórica

Oliveira (2007) destaca que o planejamento escolar é um instrumento que possibilita perceber a realidade, através de um processo de avaliação, baseado em um referencial futuro. Para a autora, ele deve ser elaborado de acordo com o contexto social e os fatores externos do ambiente.

Dessa forma, se faz necessário conhecer a realidade concreta da instituição perpassando todo o conjunto das atividades que aí se realizam, para que posteriormente sejam diagnosticados os

problemas e apontadas às soluções. A forma de torná-las realidades não pode estar estranha aos conteúdos transformadores desses mesmos objetivos e nem às condições reais presentes em cada situação.

Vasconcelos (2000, p. 132) divide as fases do planejamento escolar em três níveis: o planejamento da escola, o planejamento curricular e o projeto ou plano de ensino. Conforme o autor:

Planejamento da escola - trata-se do que chamamos de projeto político-pedagógico ou projeto educativo, sendo esse plano integral da instituição, o mesmo é composto de marco referencial, diagnóstico e programação. Este nível envolve tanto a dimensão pedagógica quanto a comunitária e administrativa da escola. Planejamento curricular - a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pelas Escolas incorporados nos diversos componentes curriculares, sendo que a proposta curricular pode ter como referência os seguintes elementos: fundamentos da disciplina, área de estudo, desafios pedagógicos, encaminhamento, proposta de conteúdos, processos de avaliação. Projeto de ensino aprendizagem - é o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula, diz respeito mais restritamente ao aspecto didático. Pode ser subdividido em projeto de curso e plano de aula.

Libâneo (2001) define Planejamento Escolar como o planejamento global da escola, que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição.

Os fundamentos do planejamento de acordo com Abreu (2004, p. 34), “são utópicos, estético e ético. Essa tríade pressupõe que ao planejarmos sonhamos com que há de melhor para viver e conviver numa sociedade eticamente correta e com qualidade de vida para todos”.

Para compreender melhor essa tríade vamos conceituá-los com mais detalhes. Fundamento Utópico: refere-se ao pensamento, sonho, desejo de ver os anseios da sociedade em relação ao futuro

ser realizado. O pensamento utópico refere-se ao desejo de mudar o presente vislumbrando um futuro diferente.

Pressupõe a harmonia da sociedade em busca da qualidade de vida. Autopsia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar (SANTOS, 1996 apud VASCONCELOS, 2000, p. 91).

Fundamento Estético: compreende-se a preocupação constante com o belo, tornando-se uma meta a ser alcançada, uma pré-definição compreendida como uma preocupação constante que o planejador deve manter na tomada de decisão, percebendo que suas ações provocam mudanças físicas, sócio-econômicas e culturais na sociedade.

O planejamento estético segundo Abreu, ao ser executado, precisa buscar a manutenção da harmonia desse meio, de acordo com os padrões culturais da sociedade, a fim de contribuir para a elevação desses padrões, e da qualidade de vida da população. A visão estética necessária ao planejador não tem por função apenas criar beleza por meio de elementos paisagístico, arquitetônicos, cromáticos e outros. Sua função principal é estabelecer condições de harmonia que assegurem ao homem oportunidades autênticas de viver dignamente (ABREU apud FRIEDMMAN, 2004, p. 35).

Fundamento Ético: é bem amplo, visto que abrange além do ético, o ideológico e o filosófico. A relação ética com o planejamento são os valores que acentuam a verdade, buscam a excelência em todas as coisas e as questões que se articulam em torno da ética.

A ética é um pensamento em ação desde a Grécia antiga, berço e origem do debate filosófico. Ser ético, na política e no planejamento, é promover a inversão de alguns valores que estão invertidos na sociedade, a exemplo: a primazia de ganhos econômicos em detrimento do meio ambiente ou do bem comum.

Ser ético é ser probo na gestão e aplicação de recursos públicos
(ABREU, 2004. p. 36)

Aética procura estabelecer princípios e valores que levem as pessoas a viverem em harmonia na sociedade. Isto porque relacionam regras de convivência, seguindo princípios e valores que garantam boa vida aos grupos sociais.

De acordo com Menegolla e Sant’Anna (1992, p. 43), há muitos professores que desconsideram a importância do ato de planejar: “Parece ser uma evidência que muitos professores não gostem e pouco simpatizem em planejar suas atividades escolares”.

O que se observa é uma clara relutância contra a exigência de elaboração de seus planos. Há uma certa descrença manifestada nos olhos, na vontade e disposição dos professores, quando convocados para planejamento. Essas realidades existentes distorcem o verdadeiro e ideal significado do planejamento no campo educacional. O ato de planejar deveria nos conduzir a uma organização de procedimentos pensados com base na realidade escolar e social.

Afinal para Vasconcellos (1995, p. 124), “planejar significa pensar com antecedência uma possível ação para não arriscar, nem tão pouco improvisar”. A ausência do planejamento pode desfavorecer situações relevantes para o processo educativo, implicando em perder possibilidades e oportunidades expressivas em seu decorrer.

Nesse sentido, em BRASIL, (2006, p. 28) “Podemos dizer que uma ação planejada é uma ação que não foi improvisada. Mesmo assim, sabemos que os improvisos não ficam totalmente afastados porque fazem parte da vida e são esperados em qualquer planejamento.

Segundo Vasconcellos (1996), do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.

Dentro desta fala de Vasconcellos (1996) aponta um ponto que marca muito a vida do professor que é o ato de planejar, primeiro vem à intenção, segundo a exposição deste plano e terceiro a que ele vai atingir por isso que o professor deve sempre dentro das suas ações terem o hábito de fazer a ação reflexão e aí que ele vai identificar suas dificuldades e procurar corrigi-las ou desconstruí-las e construí-las e construí-las novamente.

Os professores, para concretizarem com confiança seu trabalho, necessitam simular uma pré-visão básica da ação a ser desenvolvidas. Isto os conduzirá a uma reflexão sobre o seu ensino e, numa constante busca de aperfeiçoamento, atingir avanços mais significativos, onde a empolgação pelo seu trabalho será um dos mais estimuladores dos incentivos.

É o planejamento geral que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo de organização e coordenação da ação dos professores. Ele articula a atividade escolar e o contexto social da escola. É o planejamento que define os fins do trabalho pedagógico. (MEC, 2006, p.42)

Os conceitos apresentados têm por objetivo mostrar para o professor a importância, a funcionalidade e principalmente a relação íntima existente entre essas tipologias.

Segundo Fusari (2008, p.45), “Apesar de os educadores em geral utilizarem, no cotidiano do trabalho, os termos “planejamento” e “plano” como sinônimos, estes não o são. ”

Outro aspecto importante, segundo Schmitz (2000, p.108) é que “as denominações variam muito. Basta que fique claro o que se entende por cada um desses planos e como se caracterizam. ” O que se faz necessário é estar consciente que:

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela

necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível. ” (SCHMITZ, 2000, p.101)

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas.

“Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. ” (FUSARI, 2008, p.47) Para Moretto (2007, p.100)

Há, ainda, quem pense que sua experiência como professor seja suficiente para ministrar suas aulas com competência. ” Professores com este tipo de pensamento desconhecem a função do planejamento bem como sua importância. Simplesmente estão preocupados em ministrar conteúdos, desconsiderando a realidade e a herança cultural existente em cada comunidade escolar bem como suas necessidades. Outro aspecto que vem influenciando o ato de planejar dos professores são os materiais didáticos ou as instruções metodológicas para os professores que acompanham estes materiais.

Na presente pesquisa não se pretende discutir se eles são bons ou ruins e sim a forma com a qual estão sendo utilizados pelos professores. O que acontece é que o professor faz um apanhado geral dos conteúdos dispostos no material e confronta com o tempo que tem disponível para ensinar esses conteúdos aos alunos e a partir desses dados divide-os atribuindo a este ato erroneamente o nome de plano de aula.

Muitas vezes os professores trocam o que seria o seu planejamento pela escolha de um livro didático. Infelizmente, quando isso acontece, na maioria das vezes, esses professores acabam se tornando simples administradores do livro escolhido. Deixam de planejar seu trabalho a partir da realidade de seus alunos para

seguir o que o autor do livro considerou como mais indicado (MEC, 2006, p. 40)

Outra situação muito comum em relação à elaboração do plano de aula é que “em muitos casos, os professores copiam ou fazem cópia do plano do ano anterior e o entregam a secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática” (FUSARI, 2008, p. 45).

Luckesi (2001, p.106) afirma que o ato de planejar, em nosso país, principalmente na educação, tem sido considerado como uma atividade sem significado, ou seja, os professores estão muito preocupados com os roteiros bem elaborados e esquecem do aperfeiçoamento do ato político do planejamento.

Os professores precisam quebrar o paradigma de que o planejamento é um ato simplesmente técnico e passar a se questionarem sobre o tipo de cidadão que pré tendem formar, analisando a sociedade na qual ele está inserido, bem como suas necessidades para se tornar atuante nesta sociedade.

Para Luckesi (2001, p.108):

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados.

O ato de planejar não pode priorizar o lado técnico em detrimento do lado político-social ou vice-versa, ambos são importantes. Por este motivo, devem ser muito bem pensados ao serem formulados visando à transformação da sociedade.

Segundo Moretto (2007, p.100), existe, ainda, a crença que a experiência do professor já é suficiente para ministrar aulas com competência. Professores com este pensamento ignoram a função

do planejamento bem como a sua importância. Outro aspecto que vem influenciando o ato de planejar são os materiais didáticos ou as instruções metodológicas para os professores que acompanham estes materiais.

Muitas vezes os professores trocam o que seria o seu planejamento pela escolha de um livro didático. Infelizmente, quando isso acontece, na maioria das vezes, esses professores acabam se tornando simples administradores do livro escolhido. Deixam de planejar seu trabalho a partir da realidade de seus alunos para seguir o que o autor do livro considerou como mais indicado. (BRASIL, 2006, p. 40).

O planejamento, de modo geral, tem sido considerado como uma transcrição para o papel de uma ideia e não como um processo que requer reflexão em relação à realidade em que se inserem os alunos e a própria escola. Para que a partir deste ponto busque-se a mudança da prática.

Mudar a mentalidade de que fazer planejamento é preencher formulários (mas ou menos sofisticados). Antes de mais nada, fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, re-significar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática. Se isto vai para um plano escrito depois, é um detalhe! (VASCONCELLOS, 1995, p. 59).

É fundamental quebrar o paradigma de que o planejamento é um ato simplesmente técnico. Este não pode ser visto como uma obrigação, algo que é exigido apenas por burocracia, mas como um eixo norteador na busca da autonomia, na tomada de decisões, nas resoluções de problemas e nas escolhas dos caminhos a serem percorridos.

O importante é salientar que o planejamento sirva para o professor e para os alunos, que ele seja favorável e funcional a quem se destina, através de uma ação consciente e responsável, desconsiderando a noção de planejamento como uma receita pronta,

pois cada sala de aula é uma realidade diferente, com problemas e soluções diferentes. Nesse sentido, cabe ao professor, em conjunto com os demais profissionais da escola, adaptar o seu planejamento, para que assegure o bom desenvolvimento a que ele se propõe, que é o de guiar as práticas docentes em sala de aula.

Fusari acrescenta sobre a importância da aula para atingir os objetivos da educação em transformar e aperfeiçoar o meio em que o sujeito está inserido: A aula, por sua vez, deve ser concebida como um momento curricular importante, no qual o educador faz a mediação competente e crítica entre os alunos e os conteúdos do ensino, sempre procurando direcionar a ação docente para:

.... Estimular os alunos, via trabalho curricular, ao desenvolvimento da percepção crítica da realidade e de seus problemas; estimular os alunos ao desenvolvimento de atitudes de tomada de posição ante os problemas da sociedade; valorizar nos alunos atitudes que indicam tendência a ações que propiciam a superação dos problemas objetivos da sociedade brasileira (FUSARI, 2011, p. 47).

Portanto, o bom planejamento de aulas proporciona a execução de aulas satisfatórias, contribuindo para que sejam atingidos os objetivos do processo educacional.

Conclusões

Partindo da premissa que o planejamento deve ser parte do cotidiano de todos os indivíduos, cabe à escola planejar sua atuação com base em suas necessidades e possibilidades, uma vez que é na escola que a formação sociocultural do indivíduo se intensifica.

Considerando, portanto, que a escola tem um importante papel na formação e no desenvolvimento do homem, o planejamento educacional possibilita a ela uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, baseado na necessidade e no conhecimento de mundo

dos alunos, que por sua vez são os principais interessados e possivelmente os principais beneficiados com o sucesso nesse tipo de organização metodológica que visa o crescimento do homem dentro da sociedade.

O levantamento bibliográfico possibilitou apontar e confrontar conceitos relacionados ao tema exposto por diversos autores. Também permitiu relacionar o tema com a prática pedagógica apresentando alguns componentes importantes para sua realização.

Ao realizar seu planejamento, a escola antecipa de forma coerente e organizada todas as etapas do trabalho escolar, não permitindo que as atitudes propostas percam sua essência, ou seja, o seu trabalho a ser realizado encaixa-se em uma sequência, uma linha de raciocínio, em que o professor tem a real consciência do que ensina e quais os objetivos que espera atingir, para que nada fique disperso ao acaso

Estas contribuições fazem do planejamento de ensino um instrumento tão importante quanto outros, que tem finalidades iguais ou semelhantes. Sendo assim parece correto afirmar que o planejamento é um fator contribuinte para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, não resolve todos os problemas da escola.

Por fim, não podemos deixar de observar que na instituição de ensino pesquisada existem questões pertinentes a serem refletidas quando se trata de planejamento de ensino e suas definições.

Referências

ABREU, Francisco Matos. **Introdução à teoria do planejamento**. In: Roberto Tatiwa Ferreira. Planejamento e gestão do desenvolvimento regional. Belém-Pará: UFPA, 2004.

BRASIL. MEC – **Ministério da Educação e Cultura**. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Avaliação e Planejamento – Caderno 4 – SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2006.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC – **Ministério da Educação e Cultura**. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Avaliação e Planejamento – Caderno 4 – SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2006.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilsa Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Planejamento escolar Participativo e Estratégico**, 2007.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática**. 7^a Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem E projeto educativo. São Paulo: Libertad. 1995.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 15^o ed. São Paulo: Libertad, 1996.

Capítulo 09

Para além do ABC e do “OBDC”: um olhar sobre a escola pública municipal de Horizonte - CE, sob a ótica da secretaria de educação

Jaqueline Maria de Sousa¹

Maria Ruth Carvalho Leão²

Introdução

O homem, no processo histórico de sua humanização, elabora e reelabora de forma permanente, conforme com o grau de desenvolvimento de suas forças produtivas, o seu viver social. Nesse sentido, vale dizer que a instituição escolar nem sempre existiu. Como tudo que é humano, a escola tem sua origem em um determinado tempo, configurando-se como resultado de necessidades históricas e sociais desse tempo, que ela passou a existir.

Desde os seus primórdios, quando algumas culturas davam seus primeiros passos rumo à civilização, e a instituição escolar encontrou o seu lugar de existência, não faltou quem não se preocupasse em saber para que ela servia e a quem ela

¹ Mestranda da em Ciências da Educação pela UNSULLIVAN Inc. E-mail: Jaque_maria@yahoo.com.br

² Mestranda da em Ciências da Educação pela UNSULLIVAN Inc. E-mail: ruthleao@yahoo.com.br

serviria. Os pioneiros estudos sobre esta temática remontam à Grécia antiga, mais precisamente a cidade-estado de Atenas, em meados do século V a.C. Segundo os atenienses, o sentido da escola seria preparar o patricio para assumir papéis de comando na polis e assim consolidar as mudanças necessárias à uma sociedade urbana e a liderança de Atenas no antigo mundo (PONCE, 2001).

De lá, para cá, olhares comuns e tradicionais, afirmadores da condição conservadora da escola e olhares intrigantes e inovadores, defendendo o papel transformador da instituição escolar, sucederam-se de forma tão constante, que praticamente, quase tudo já foi dito. No entanto, quase tudo não é tudo, principalmente quando se trata de uma realidade tão complexa, em permanente transformação como é a realidade escolar, que para ser entendida convenientemente, precisa ser analisada contextualmente, isto é, na totalidade da sociedade, na qual a escola encontra o seu lugar de existência histórica.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral, um olhar sobre a Secretaria de Educação de Horizonte, cuja práxis educativa, desde sua criação em 1989, tornou-se um dos agentes sociais que faz deste município, hoje, uma referência estadual, e como objetivos específicos, compreender o seu papel administrativo, político e pedagógico no fazer escolar das unidades que compõem a rede municipal de ensino.

Para tanto, levantam-se as seguintes questões: para que serve a escola? O que significa a escola para um município do interior de um dos Estados considerado, sem muita contestação, um dos mais problemáticos de um país não menos problemático, como são o Ceará e o Brasil, com o agravante de ser um município de história recente, com apenas 30 anos de história? Que formação escolar a secretaria de educação considera ideal para o seu público – alvo? Qual a relação da escola com a comunidade e vice-versa? Estes e outros questionamentos, que foram surgindo na medida em que o trabalho foi sendo produzido, pensa-se ter

tido respondidos, em aberto, sem pretensão de fechar questão, ao longo de suas páginas.

O presente artigo, metodologicamente, resultou do confronto entre os saberes obtidos na pesquisa de campo, que teve como lócus a Secretaria de Educação do Município de Horizonte e os saberes da pesquisa bibliográfica, cujas obras selecionadas, estão devidamente citadas e relacionadas neste estudo. Configura-se assim como uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória, descritiva e explicativa, porque nesse tipo de pesquisa torna-se impraticável quantificar o nível da realidade em estudo, pela necessidade de uma aproximação estreita com o objeto cognoscível que me permitiu descrevê-lo e explicar suas causas e consequências, sem nele interferir para alterá-lo (GIL, 2002).

Em termos textuais, embora ciente que em um artigo científico não cabe preocupações estilísticas, isto é, a utilização de palavras para causar efeitos estéticos; que exige um rigor formal e uma máxima neutralidade possível do pesquisador em relação ao objeto pesquisado, optou-se por uma linguagem pessoal, próxima do colóquio, justo por corroborar com o ponto de vista daqueles que afirmam não ser o sujeito cognoscente uma câmara fotográfica e que o conhecimento do objeto cognoscível, é objetivo por seu conteúdo e subjetivo por sua forma (DEMÉTRIO, 1997).

1. Breve história do município de Horizonte

O tempo permite diferentes percepções de si. Um pequeno período de tempo, sob determinada perspectiva, pode ser um longo tempo, e sob outra, um tempo mínimo ao máximo. Por exemplo, um espaço de tempo de 30 anos. Na história de vida de uma pessoa, é uma considerável quantidade de tempo, enquanto na história de um país, ou mesmo de um município, não passa de 30 milésimos de segundo, notadamente para que esse país ou esse município possa realizar profundas mudanças estruturais.

Este é o caso da história do Município de Horizonte e de sua história escolar, que no dia 06 de março de 2017, completou 30 anos de emancipação política e iniciou uma caminhada com as suas próprias pernas. Do pequeno lugarejo que lhe deu origem, Olho d'Água do Seu Venâncio, na condição de distrito do Município de Pacajus, três décadas depois, Horizonte se tornou uma cidade próspera, de belos horizontes presentes e futuros.

Em termos demográficos, passou ao longo desse curto tempo, de uma população de 10.768 habitantes, em 1987, para aproximadamente 70.000 habitantes, sendo o principal fator de crescimento populacional, a vinda de imigrantes de diversos municípios cearenses e nordestinos, inclusive de Fortaleza, atraídos pela oferta abundante de empregos, de moradias e escolas, resultado da ousada política industrial implantada nos seus primeiros quatro anos de emancipação política, que atraiu empresas estaduais, nacionais e multinacionais.

Tal política econômica causou, também, uma ruptura no coronelismo municipal, mantido até então pelas elites rurais de Pacajus, baseado no latifúndio, na monocultura tradicional da cajuína, na existência de poucas indústrias transformadoras da castanha, nos currais eleitorais e no voto de cabresto. Tal rompimento deu-se, também, em relação ao sistema escolar, mantido pelo Órgão Municipal de Educação de Pacajus (OME) que, em Horizonte, era constituído por 8 escolas, funcionando em precários prédios e 30 escolas isoladas, instaladas nas próprias casas das famosas “professoras primárias”.

Os docentes, quando muito, possuíam o curso normal, pedagógico de nível médio.

1.159 crianças e adolescentes que, em 1987, frequentavam a escola, correspondiam a 75% da população entre 7 e 14 anos, na sede, e 40% na área rural, apresentando em ambos espaços, uma evasão em torno de 40%, isto sem contar a evasão sazonal, que ocorria na época a safra de caju, de agosto a dezembro, em decorrência do trabalho infantil realizado pelos alunos, na coleta da

castanha. A comunidade e as famílias dos alunos não tinham nenhuma participação, não por proibição, mas por total descrença nas possibilidades de ascensão social por meio da educação. O interesse maior era apenas aprender a escrever o nome e fazer as quatro operações aritméticas.

De 06 de março de 1987 a 1º de janeiro de 1988, período de transição que vai da separação política com Pacajus à posse do primeiro prefeito eleito, Francisco César de Sousa, o Chico César, o novo município “comeu do pão que o diabo amassou.” Sem ainda um governo próprio e, conseqüentemente, sem o apoio de Pacajus, as condições materiais e pedagógicas das escolas que já eram precárias, deterioraram-se mais ainda. No entanto, o ano de 1988, representou o marco inicial de um novo Horizonte.

Com a coragem, a ousadia, a iniciativa, a austeridade, a competência e a sensibilidade que lhes são peculiares, o prefeito Chico César, iniciou um processo de transformação econômica, social e educacional, que perdura até hoje, fato que se explica pelo sequenciamento dado por seus sucessores, e por ele mesmo, durante os oito mandatos que formam a história política de Horizonte.

Para ilustrar todo esse processo de mudanças ocorrido em seu sistema escolar público, o município de Horizonte foi agraciado em 2012, com o título de Município Inovador, dado pela Aprece, pelo projeto Baú Itinerante Livro e Leitura no Lar na Escola do Campo; em

2013, o prêmio Inovação em Gestão Educacional, concedido pelo INEP; entre 2010 e 2014, várias de suas unidades escolares, foram homenageadas como Escola Nota 10 pelo governo do Estado; Em 2016, a APDMCE concedeu a Certificação de Práticas Inovadoras, pelo projeto “Cace: Ações e Espaços Sócio-educativos; de 2010 a 2015, o Reconhecimento alfabetização Desejável, do governo do Estado; em 2013, o Reconhecimento pela 9ª Crede pela participação na IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio-ambiente e o prêmio Inovação em Gestão Educacional,

concedido pelo Ministério da Educação; Em 2014 e 2015, segundo o Sistema de Avaliação da Educação da Educação do Ceará – SPAECE, 100% das escolas municipais de Horizonte obtiveram o nível de avaliação satisfatório, o mais elevado, simbolizado na cor verde-escuro e em 2016, o Certificado de Adesão a Associação Internacional das Cidades Educadora (HORIZONTE, 2016).

2. A secretaria de educação de Horizonte em foco

A atual Secretaria de Educação de Horizonte foi criada em 1989, pelo então prefeito Chico César, com a denominação de Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. Da primeira secretária, Dione Pessoa, ao atual, Reginaldo Domingos, no ensejo de se inserir no processo de redemocratização da sociedade brasileira e cearense, fizeram uma opção preferencial pelo modelo de gestão escolar democrática participativa, na consideração que a escola pública, para uma efetiva e eficaz democratização de sua estrutura escolar, necessita disponibilizar todos os instrumentos educativos e culturais, materiais e imateriais aos cidadãos, sem nenhuma acepção (Kuenzer, 1997).

Nesse sentido, ampliou-se o número de vagas para a inclusão de todas as crianças e adolescentes em idade escolar, inclusive do segmento com necessidades educativas especiais, medidas que hoje, pode-se dizer que, pelo menos, a democratização quantitativa escolar em Horizonte é uma realidade. Para atender a sempre crescente demanda escolar, foram construídos novos prédios e reformados e ampliados os já existentes, espalhados pelos quatro cantos do território horizontino, com todas as condições de acessibilidade e conforto, só encontrados nas médias e grandes escolas particulares de Fortaleza e outras grandes cidades cearenses e brasileiras.

Outras realizações paralelas foram sendo adicionadas, direcionadas a democratização qualitativa do sistema escola, como por exemplo, a descentralização das ações educativas, a

aproximação das escolas às comunidades e a criação de um eficiente e confortável sistema de transporte público escolar, com uma frota de 22 veículos conduzindo diariamente em torno de 5 mil estudantes (HORIZONTE, 2016).

Em relação ao magistério, destaca-se a contratação de professores por meio de concurso público, a implementação da progressão funcional baseada na meritocracia e na gratificação de desempenho escolar, a gratificação por titulação, o cumprimento da lei do piso, um amplo e permanente programa de formação continuada e a instalação de um núcleo de tecnologia, capaz de favorecer maior qualificação profissional. Da mesma forma, estipulou-se deveres a todos os demais sujeitos escolares, dos gestores aos professores, dos alunos aos responsáveis pelos serviços gerais, sempre em comum acordo com as determinações da Constituição Federal de 1988, da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT.

A Secretaria de Educação de Horizonte possui atualmente uma rede escolar pública composta de 17 centros de educação infantil e 30 escolas de ensino fundamental, todas regulamentadas, que juntas acolhem em torno de 15 mil alunos. Entre estas, cita-se o Centro de Atendimento Clínico e Educacional (CACE), inaugurado em 2015 e o Cursinho Pré-vestibular, criado em 2011, voltado para a preparação dos alunos da escola pública, inscritos no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM. Toda a rede escolar está aparelhada com equipamentos como bibliotecas, laboratórios de informática, recursos áudio visuais (lousas digitais, notebooks, datas shows etc.) e quadras esportivas.

A Secretaria de Educação de Horizonte mantém uma série de projetos formativos, por conta própria ou com parceiros públicos federais e estaduais, como por exemplo, o Programa Mais Educação, que visa à ampliação da jornada escolar, ofertado aos alunos no regime de contra turno, constituído de acompanhamento pedagógico, reforço escolar, educação ambiental, direitos humanos

em educação, esporte e lazer, inclusão digital e atividades artísticas e culturais; O Projeto Beija-Flor, criado em 2009, de natureza intersetorial, “na perspectiva educacional, promove fóruns, seminários, rodas de conversa, audiências públicas, ações voltadas para o fortalecimento da cidadania.” (HORIZONTE, 2016, p.49). Afora esses, citamos os projetos PROERD, em parceria com a Secretaria Estadual de Segurança Pública, voltado para a prevenção do uso abusivo de drogas, o Baú Itinerante, em parceria com o BNDES e o Eu Sou Cidadão - Amigo da Leitura, em parceria com a Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará – APDMCE, ambos voltados para desenvolver o hábito e o gosto pela leitura. (HORIZONTE, 2016);

A atual estrutura funcional da Secretaria de Educação de Horizonte compõe-se dos seguintes cargos e quantidades de profissionais: 01 Secretário de Educação, 01 Assessor de Planejamento educacional, 01 Assessor Técnico, 01 Superintendente Técnico-pedagógico, 01 Coordenador de Projetos e Programas Educacionais, 01 Coordenador de Educação infantil, 01 Coordenador de Ensino fundamental I, 01 Coordenador de Ensino Fundamental II, 01 Coordenador de Educação Inclusiva, 01 Superintendente de Gestão Estratégica, 01 Coordenador de Planejamento e Supervisão de Gestão Escolar, 01 Coordenador de Estatística e Informações Gerenciais, 01 Superintendente administrativo e Financeiro, 01 Coordenador de Transporte Escolar, 01 Gerente do Núcleo de Controle e Fiscalização do Transporte Escolar, 01 Coordenador de Manutenção da Rede Física, 01 Coordenador de Planejamento e Acompanhamento da Gestão Administrativa e Financeira, 01 Gerente do Núcleo de Material e Patrimônio, 01 Gerente do Núcleo de Alimentação Escolar, 01 Gerente do Núcleo dos Programas do Livro, 01 Gerente do Núcleo de Administração Financeira, 01 Gerente do Núcleo de suporte às Tecnologias Educacionais, 01 Gerente do Núcleo de Reprografia, 01 Coordenador de Gestão de Pessoas, 01 Gerente do Núcleo de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas, 01 Gerente

do Núcleo de Tecnologia Municipal, 06 Diretores de Unidade Escolar I (acima de 900 alunos), 04 Diretores de Unidade Escolar II (de 601 a 900 alunos), 10 diretores de Unidade Escolar III (de 301 a 600 alunos), 26 diretores de unidade Escolar IV (até 300 alunos), 12 Coordenadores Pedagógicos I (acima de 900 alunos), 08 Coordenadores Pedagógicos II (de 601 a 900 alunos), 16 Coordenadores Pedagógicos III (de 01 a 600 alunos), 20 Coordenadores Pedagógicos IV (de 101 a 300 alunos e 06 Coordenadores de Articulação(acima de 900 alunos) (HORIZONTE,2016).

Nota-se que a Secretaria de Educação de Horizonte,

é um caso típico de uma organização burocrática de estrutura alongada (piramidal), onde é possível distinguir tanto a especialização vertical (ou administração de linha) como a especialização horizontal (ou departamentalização), bem como os níveis decisório intermediário, e de execução (VALE, 1986, p.40)

À primeira vista, parece ser uma imensa engrenagem, impossível de ser controlada, vulnerável ao tráfico de influências e às pressões vindas de todos os lados, principalmente em um município ainda em sua primeira infância, isto é, de pouca idade histórica. Nesta complexa estrutura organizacional, a secretaria de educação ocupa uma posição marcante e decisiva dentro da organização escolar de Horizonte, situando-se na estratégica posição de elo entre a execução propriamente dita e os níveis organizacionais superiores, no caso a Secretaria de Educação do Estado do Ceará e o Ministério da Educação, correndo um risco permanente de dobrar-se diante das pressões que a envolve no exercício de seu ofício (LIMA, 2005).

No entanto, não é o que tem acontecido até hoje, nesse parco espaço de tempo de 30 anos. Os secretários de educação de Horizonte têm recebido de seus respectivos prefeitos, autonomia e

recursos financeiros suficientes, que incide no fato da rede escolar possuir uma equidade invejável, possuindo cada unidade, por mais distante que ela esteja do centro da Sede, os mesmos equipamentos administrativos, didáticos, financeiros e materiais para o seu exemplar funcionamento.

3. Da proposta política pedagógica

A proposta política pedagógica do sistema escolar público de Horizonte, por opção e por espontânea pressão da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Constituição Federal de 1988 e da Lei 3.994/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem por princípios a publicitação e a gratuidade dos efetivos escolares, a autonomia institucional, a participação comunitária, o respeito à diversidade humana e ambiental, e, sobretudo, o pleno desenvolvimento da personalidade do educando, através da oferta de um ensino de qualidade dos conhecimentos científicos, capazes de tornar o educando um ser intelectual, autônomo, dotado de capacidades múltiplas para aprender a aprender, pensar criticamente, resolver problemas e criar produtos culturais (PIAGET, 2000).

Uma educação democrática e participativa deve abrir suas portas aos membros da comunidade, especialmente aos familiares dos educandos, para que se sintam coparticipes do processo educativo dos sujeitos infanto-juvenis. Para tanto, necessário se faz criar canais de participação política escolar e estimular o envolvimento político de todos os segmentos escolares nos destinos da escola onde atuam, através de conselhos escolares, de associações de professores e de alunos. Estes, principalmente em um modelo escolar democrático e participativo,

Não podem ser submetidos a processos de adestramento político, pelo qual trata-se de inculcar, deslealmente, na cabeça do aluno,

doutrinas, ideologias, tarefa corruptora a que não renunciam determinados agentes do processo educativo. (LIMA, 2005, p.15)

No âmbito restrito da educação, o modelo democrático participativo escolar, exige um grau considerável de autonomia administrativa e pedagógica das unidades escolares, visto que cada comunidade, ainda que pertencente a um mesmo Estado das três esferas federativas, possui singularidades e demandas específicas que necessitam ser atendidas, sob pena de ver o seu fazer educativo engessado pela burocracia do sistema escolar (LIMA, 2001).

Haguette (1990, p.37), faz uma arguta observação, ao perguntar “como autonomizar a escola sem combater o clientelismo, sem a efetiva valorização dos trabalhadores da educação e sem o fomento das instâncias de representação dos segmentos sociais? ” Questionamento que deixo aqui para a reflexão de possíveis leitores deste trabalho.

Conclusões

Na experiência de alguns anos como docentes e gestoras da rede escolar municipal de Horizonte, as autoras desta comunicação científica, ao postarem-se diariamente no portão da escola, para receber e se despedir daquela leva de discentes infanto-juvenis, ressaltam que ali é o melhor local para se realizar um olhar sobre a escola, pois é do portão da escola que se vislumbra a sua localização, ou seja, o mundo da comunidade, seus marcos socioeconômicos e suas marcas históricas, patrimoniais e humanas (LIMA, 2002) .

Elas supõem, em comum acordo com a recém – citada pedagoga, que seria um grande lance, remanejar um dos diversos segmentos dos profissionais e técnicos do ensino, para ocupar o lugar do porteiro, pelo menos um dia do ano letivo. Assim, eles seriam levados a conhecer, em suas idas e vindas de casa para a escola, aquelas belas promessas de vida, prodígios de graça e

encanto, potencialidades humanas, que ora em surdina, ora em escancaro, cheios de queixas obscuras e obscenas, de direitos e se pretendendo sem deveres, a compreender porque muitos deles acabam transformados de possibilidades de sucessos em fracassos escolares e de vida em geral.

Saindo do portão e adentrando o espaço escolar, em especial a sala de aula, é aqui que a escola encontra a sua razão de ser, aquilo que lhe personifica que lhe dar identidade e que é sua prioridade maior: o ensino, sim, mas não qualquer ensino, o ensino científico, formador, que vai além do abc e do “obdc”, que motive o aprendiz a desenvolver um comportamento científico, conceitual, diante da realidade da vida, que o torne “capaz de examinar evidências, tirar conclusões, prever implicações, e testá-las experimentalmente, para verificar a validade das próprias conclusões” (LIMA, 2005, p. 20).

Neste aspecto, a educação pública escolar de Horizonte, a despeito das citadas avaliações positivas e dos prêmios e títulos recebidos de organismos estaduais, nacionais e internacionais, ainda apresenta sérias deficiências. Não se quer dizer com isso que essas deficiências sejam específicas do ensino escolar público de Horizonte. Não se cogita neste estudo apontar culpados (o governo? a secretaria de educação? a família? a escola? O corpo gestor? O professor? O aluno?). Não é raro detectar casos de aluno que chegam as séries finais do ensino fundamental ainda na condição de analfabeto funcional, mal sabendo decodificar fonemas, soletrar palavras e muito menos interpretar o que foi pessimamente lido, tampouco operar simples expressões aritméticas, bem como manter relações interpessoais minimamente decentes.

Refletir sobre a função social da escola, remete a um pensar sobre o que é a escola em si e para si. Ao contrário do que os governantes da coisa pública parecem conceber escola não é apenas um prédio, com requintes arquitetônicos. Óbvio que o conforto é sempre bem-vindo. No entanto, como observa Gadotti (2008),

escola não é um espaço materialmente construído, mas espaço em permanente construção de conhecimento científico e de cidadania. Tampouco é espaço físico onde se amontoa uma população específica, constituída de dois segmentos, dos quais, conforme um se outorga o dono do saber, da verdade, e o outro, visto como desprovido de saberes, na mente do qual será depositado o conhecimento, geralmente informativo, formador não de pessoas, mas de papagaios-piolhos que repetem maquinalmente o que lhe ensinam e que vão pela cabeça dos outros, incapazes de assumir a condição de sujeitos de sua própria história. (FREIRE, 2001).

Ao se olhar para fora, e para dentro da escola, vê-se que o indivíduo humano é um ente relacional em permanente situação de conflito. Viver, humanamente falando é gerar conflitos, e ao mesmo tempo, mediar e solucionar conflitos. O espaço escolar, por ser o lugar onde crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo diário, a mediação escolar assume importância ímpar, quando se volta para o ensino-aprendizagem do respeito ao outro como um outro - eu, da convivência entre diferentes, porém iguais. Ao se negar assumir essa posição de mediadora, a escola perde o seu caráter social de espaço de proteção e se torna, inevitavelmente, um espaço de risco a todos os riscos: agressões físicas, verbais e psicológicas, uso e tráfico de droga, assédio moral, etc. Cada um dos escolares, em seus diferentes segmentos, acaba se tornando um antagonista do outro, ou porque não dizer, até mesmo inimigo. Esta realidade, também, ainda é muito presente na escola pública de Horizonte, mas, repito, não é exclusividade sua.

Verdade seja dita, percebe-se da parte da Secretaria de Educação de Horizonte, desde a sua criação, um esforço sem medidas para superar ou mesmo amenizar essas deficiências. No entanto, não depende somente de o poder público constituído realizar tal façanha. Cabe a todo cidadão horizontino, entre os quais inclui-se aqueles que em Horizonte realizam alguma atividade produtiva, a toda sociedade civil, dar sua contribuição para verdadeiramente juntos construir uma educação de qualidade. A

semente já foi plantada, em 1987, no contexto da emancipação política, pelo então e atual prefeito Chico César e o alcançado até aqui, parodiando o grande educador Anísio Teixeira, ao se referir à promulgação da primeira LDB, não muito satisfeito com o resultado final, afirmou ter sido “uma meia vitória, mas vitória.” (Apud HAGUETTE, 1990, p.9).

Encerra-se este artigo, sem saber ao certo denominá-lo de científico, em razão da polissemia do termo científico, bem como de sua pluralidade conceitual, manifestando a preocupação de ter sido utópica em demasia na proposição de um olhar político-pedagógico-administrativo sobre a práxis da educação pública no município de Horizonte. Quem sabe as autoras não se deixaram levar pelo espírito empreendedor que tomou conta dos seus governantes nos poucos anos de história do município? Certamente não se devem esquecer as grandes conquistas, os grandes avanços ocorridos em tão pouco tempo. Onde encontrar uma rede escolar pública, com a mesma qualidade e equidade existente no sistema escolar de Horizonte? Aonde, mesmo no âmbito da escola particular, existir uma educação escolar na qual se realiza a cientificidade, a criatividade intelectual, sensorial, operatória e artística, que todos sonham ter um dia no Brasil? A preparação do corpo e da mente do educando para o trabalho, a cultura e o estudo para ser posto a serviço de toda a comunidade? Não é fácil pesquisar sobre uma realidade, na qual o pesquisador é também objeto de sua pesquisa, sem nela se incluir e sem correr riscos de ser mal-entendido. Muitos poderão não se reconhecer neste *self*, que foi fotografado em palavras, e conseqüentemente, sentirem-se injustiçados.

Referências

- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

DEMÉTRIO, Lígia Maria Aderaldo. **Horizontes em História e Sociologia**. Fortaleza, SECULT, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes essenciais à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Construindo a escola cidadã**. Brasília: MEC, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGUETTE, André. **A luta pelo ensino básico** – uma proposta pedagógica-Administrativa. Fortaleza: UFC, 1990.

HORIZONTE. **Juntos fazemos mais e melhor** – Horizonte 2009-2016. Horizonte, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo. Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena [et AL]. **O portão da escola**. In. Dialogando com a escola. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Para que servem as escolas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. São Paulo; Cortez, 2000.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: 2001.

SILVA, Silvana Pimentel [et AL]. **A função social da escola**. In. Dialogando com a escola. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VALE, José Misael Ferreira do. **O Diretor de escola em situação de conflito**. In Cadernos. Cedes, nº 6, p. 37-50. São Paulo: Cortez, 1986.

Capítulo 10

Ampliação da jornada escolar e cidade educadora: um diálogo necessário para a construção de um projeto de educação integral

Jacinta Batista de Carvalho¹

Introdução

Pode-se afirmar que a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo. Desse modo, retomam-se questões candentes como a da necessidade de re-significação da relação com a natureza, na perspectiva da sustentabilidade ambiental, na pauta da construção de um projeto de sociedade democrática em relação ao acesso, usufruto, produção e difusão de saberes, espaços, bens culturais e recursos em geral, numa interação em rede com diferentes espaços sociais da cidade. (MOLL, 2009, p.(27).

¹ Mestranda em Ciência da Educação pela UNISULLIVAN Inc., Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UESC. Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Coordenadora de Planejamento e Supervisão da Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte - SMEH.

A ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, tem sido tema de debates e propostas de políticas públicas no âmbito federal, estadual e municipal nos últimos anos. O Governo Federal tem incentivado as redes municipais e estaduais a implementarem a política de educação integral, por meio do Programa Mais Educação, no qual as instituições escolares ampliam a jornada escolar ofertando, no mínimo, 7 (sete) horas de atividades escolares.

A Educação Integral permeia a história desde a antiguidade, quando Aristóteles ressaltava que ela seria o caminho para o desabrochar de várias potencialidades do homem, visto que o ser humano é dotado de uma multiplicidade de dimensões que se desenvolve ao longo de sua existência.

De acordo com Gadotti (2009), Karl Max fazia referência a Educação Integral como forma de romper com a educação unilateral, ou seja, com o homem limitado da sociedade capitalista. Karl Max denominava a Educação Integral de “unilateral”, onde se trabalha a formação humana contemplando aspectos do ser social no campo da moral, da ética, da criação artística, da sensibilidade, da afetividade da emoção.

No Brasil, pode-se ressaltar que Anísio Teixeira (1900-1971) foi um dos pilares da educação Integral elaborando projetos educacionais a serem implantados em escolas públicas em tempo integral. Anísio Teixeira foi um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. No entanto, foi apenas na década de 1950, que a ampliação da jornada escolar na escola pública se efetivou, e a escola deixa de ser um espaço somente de instrução, mas também de formação Integral, buscando promover o desenvolvimento nos estudantes de valores, tais como iniciativa, cooperação, responsabilidade e autonomia:

[...] destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921 - 1997), uma visão popular e

transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.
(Gadotti, 2009, p.21)

De acordo com a LDB 9.394 de 20 (vinte) de dezembro de 1996 os sistemas de ensino deverão progressivamente adequar a jornada escolar ofertada de forma a garantir a ampliação da mesma assegurando um mínimo de sete horas diárias.

Art. 34. A jornada escolar do ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

A implantação do projeto de Educação Integral visa proporcionar às estudantes vivências educativas integradoras, a re-significação da prática educativa e a possibilidade de acesso da comunidade a bens culturais diversos.

1. O programa (novo) Mais Educação

No ano de 2009 o Governo Federal disponibilizou aos municípios e estados a adesão ao Programa Mais Educação com o objetivo de fomentar mecanismos de ampliação de jornada escolar e conseqüentemente gerar uma agenda de Educação Integral nas escolas públicas, promovendo e articulando as políticas públicas, equipamentos públicos e compartilhando a tarefa de educar com a comunidade, como também desenvolvendo práticas pedagógicas a partir das experiências, vivências e saberes construídos coletivamente de acordo com a concepção de que a educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola e dialogar com a cidade em seus múltiplos espaços e possibilidades educativas.

O Programa Mais Educação torna-se uma das principais ferramentas que estados e municípios dispõem para implementação

de ampliação da jornada escolar, por contar como aporte financeiro do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), via o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinado ao ressarcimento das despesas de transporte e alimentação dos voluntários envolvidos nas atividades e manutenção das despesas de custeio e, principalmente tratar-se de uma ação intersetorial, na perspectiva de contar com a ampliação de tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas que garantam a melhoria da qualidade da educação para milhares de brasileiros. De Modo que:

Essa perspectiva apresenta-se na contramão da segregação em que vivem milhões de crianças, adolescentes e jovens do Brasil, desnaturalizando a compreensão de uma “educação em tempo integral” que deva ocorrer em uma “escola-instituição total”. (...) Ratifica-se, então, a idéia de ação intersetorial e de forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base a compreensão de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está situada (MOLL, 2012, p. 138).

O Programa (NOVO) Mais Educação trás à tona uma discussão sobre a arquitetura das escolas, como ela tem se organizado e ocupado seus espaços físicos para contemplar a ampliação da jornada escolar. E o espaço físico tem se tornado um grande impasse nessa questão, sendo a principal reivindicação dos gestores e educadores junto ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) em termos de investimentos na infraestrutura.

A ampliação do tempo escolar também tem sido uma variável que tem provocado alguns descontentamentos, visto a equipe escolar está bitolado a viver certo “descanso” no horário de almoço e com a ampliação do tempo esse horário também precisa ser visto e trabalhado como um momento educativo. Portanto, a escola precisa repensar a necessidade de conviver com novos tempos

pedagógicos e de revisar e reorganizar o uso dos espaços dentro e fora da escola para atender a demanda do projeto de Educação Integral:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (MOLL, 2009, p.18)

Nessa perspectiva a escola não é um espaço isolado da cidade, ela deixa de ser um espaço abstrato para inserir-se na vida da cidade e a educação deixa de ser fragmentada, não existindo o momento de educar-se e o momento de não se educar, naturalmente acontece o tempo todo, a escola se transforma em um novo território de construção da cidadania.

O Programa (Novo) Mais Educação visa atender prioritariamente as escolas com baixo IDEB e aos estudantes que apresentam dificuldades em Português e Matemática e aqueles que se encontra em situação de vulnerabilidade social. No entanto, a compreensão de que o ser humano é dotado de múltiplas dimensões e que seu desenvolvimento não deve se restringir apenas ao aspecto cognitivo e sim, expandir o horizonte formativo dos estudantes, o programa desenvolve atividade nos campos da arte, cultura e esporte.

É importante ressaltar o caráter do trabalho de natureza voluntária desenvolvido pelos colaboradores juntos as atividades definidas pela escola para a jornada ampliada. Estes atores sociais têm contribuído muito com a educação dos estudantes inseridos no programa, uma vez que complementam os conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor de cada turma, como também despertam nestes estudantes a valorização de atitudes e posturas

corretas diante de atividades que envolvem disciplina, atenção e coresponsabilidade, como capoeira, esportes, música, direitos humanos e outras.

O compartilhamento da tarefa de educar com outros segmentos sociais também tem contribuído para a formação acadêmica de muitos jovens e adultos, pois ao ingressarem na escola e passarem a conviver com outros educadores e com o alunado, se apaixonam pela educação e, atraídos pela grandeza da troca de conhecimentos buscam aperfeiçoamento profissional, ingressando, inclusive em cursos de Graduação.

O Programa (Novo) Mais Educação na perspectiva da educação integral, convoca as escolas para uma visão de práticas educativas para além da sala de aula, o que exige de cada escola o reconhecimento das suas potencialidades e de seus limites para a construção de pontes com a cidade e demais setores da sociedade, conforme o que o Manual Operacional de Educação Integral destaca:

[...] compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso por que a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2013, p.4)

Em linhas gerais, o Programa Mais Educação consiste em uma estratégia de ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, traduzindo-se em uma política pública intersetorial, tendo como objetivo qualificar a educação, abrangendo desde os significados do ato de educar, passando pelos modos de funcionar e, inclusive, atingindo o currículo escolar.

2. A articulação entre escola e cidade

É possível que a cidade desenvolva para além de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços,

uma função educadora, no sentido do compromisso coletivo e permanente de formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes – crianças, jovens e adultos? Em outras palavras, é possível pensar a cidade desde a perspectiva da educação? (MOLL, 2004, p. 41)

A relação entre escola e cidade exige uma proposta intersetorial, somado a atuação de vários setores – educação, saúde, inclusão social, esporte, cultura, segurança e outros, no sentido de trabalhar a cidade como um grande espaço educador, valorizando o potencial vivencial dos seus habitantes e priorizando a formação de valores.

Nesse contexto, a escola tem papel fundamental para o sucesso e construção de uma cidade educadora. O diálogo com a comunidade do seu entorno em busca da apropriação dos saberes existentes para subsidiar seu Projeto Político Pedagógico, a revisão contínua do currículo escolar, o uso de outros espaços educativos além dos muros da escola, o compartilhar da tarefa de educar com outros atores sociais são pressupostos necessários para a construção de um projeto de Educação Integral e para o sucesso da construção das cidades que se almejam educadoras:

A Cidade educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente da do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma, mas que mantém relações com o que a rodeiam – outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países –, com o objetivo de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes. (Carta das Cidades Educadoras, Declaração de Barcelona, 1990).

No entanto, a escola sozinha não dá conta de atender à proposta de Educação Integral, fazendo-se necessário aproveitar as oportunidades educativas presentes no entorno e perceber que a Comunidade de Aprendizagem precisa extrapolar os muros da

escola. Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças, para superar essas carências. (TORRES, 1996).

Na cidade educadora, governantes, lideranças sociais e comunitárias, comerciantes, médicos, trabalhadores em gerais, têm consciência de que todas as suas ações e posturas educam, portanto são co-responsáveis pelo ato de educar. Ações cidadãs, como o incentivo à coleta seletiva de lixo, ao uso de ciclovias, ao consumo responsável, o respeito à natureza, a sustentabilidade, a geração da paz, a mediação de conflitos a partir do diálogo, o trabalho voluntário, bem como a garantia da inclusão e da acessibilidade aos portadores de necessidades especiais são atitudes que promovem a mobilização e a formação cidadã dos cidadãos ao mesmo tempo em que contribuem para a efetivação de uma política pública de Educação Integral para crianças, jovens e adolescentes.

Os educadores ao elaborarem seu plano de aula articulado com a comunidade, considerando a riqueza cultural, os espaços educativos, os saberes e as experiências dos grupos comunitários, eles estão oferecendo aos seus alunos aprendizagens significativas que vão além do livro didático e do quadro negro, alcançando diversas possibilidades de interação pedagógica, cultural e social entre professores e estudantes.

Para que o diálogo entre cidade e escola aconteça se faz necessário firmar pactos com os órgãos públicos no sentido de converter vários pontos da cidade em espaços acolhedores de atividades educativas, ao mesmo tempo em que as escolas devem libertar-se do isolamento e abrir-se para a troca de experiências com outras instâncias sociais, compartilhando responsabilidade pela aprendizagem integral, não só cognitiva, mas culturalmente e socialmente. Assim como afirma Moll,

As cidades precisam ser vistas pelas escolas [...] de tempo integral como uma rede ou malha de espaços pedagógicos formais: escolas, creches, faculdades, universidades, institutos; e informais: teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além de trânsito, dos ônibus, das ruas, etc. (2004, p. 42).

Garantir o acesso à educação e a permanência na escola são direitos inerentes a qualquer cidadão. A escola e a educação enfrentam na tarefa de formar cidadãos, numa proposta de Cidade Educadora, os desafios de articular os diversos atores nos campos da saúde, cultura, esporte e inclusão social para o desenvolvimento de projetos educativos.

Nesse modelo, a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal, mas resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade pela ação do conjunto das organizações governamentais ou não. Assim, o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de um projeto de Educação Integral que atenda as demandas de formação de todo e qualquer cidadão.

Conclusões

Dizia o pintor holandês Van Gogh que não queria novas paisagens, mas novos olhos para ver a mesma paisagem. Quando educadores, gestores e a sociedade em geral, compreendendo todos os segmentos, governantes, líderes comunitários, profissionais liberais, ou seja, todo e qualquer cidadão lançarem um olhar diferente para a cidade vão identificar tempos, espaços e oportunidades educativas tidas antes como invisíveis. Torna-se necessário enxergar a cidade como uma grande sala de aula sem muros e com inúmeras possibilidades de acolhimento e com capacidade de educar seus habitantes.

Por outro lado, essa ação também é importante no sentido de se perceber o que a cidade está ensinando de bom e de ruim às novas

gerações, pois muitas vezes, as cidades ensinam comportamentos e atitudes que ferem aos valores expressos como direitos na Constituição do país e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e quando escola e cidade dialogam sobre que tipo de educação está sendo ofertada, é possível sanar os desafios de forma coletiva através de assembleias, fóruns, comitês e audiências públicas.

Percebe-se ainda que muitos gestores e educadores precisem se re-apaixonar pela tarefa de educar e reconhecer o processo educativo como um ato de amor. Essa nova postura necessita ser polida pouco a pouco, através de processos formativos permanentes, tornando a profissão do educador mais atrativa, desenhando novos perfis profissionais de educadores e gestores escolares e garantindo estratégias de elevação do piso nacional dos trabalhadores da educação para que ele possa exercer sua carreira com mais dignidade e, por conseguinte maior dedicação e compromisso com a vida da comunidade onde trabalha.

A formulação de uma proposta de Educação Integral não se resume apenas na ampliação da jornada escolar. O tempo ampliado precisa ser qualificado no sentido da intensidade, ou seja, na qualidade dada as atividades diferenciadas que são desenvolvidas na instituição escolar.

É importante ressaltar que a oferta da Educação Integral está além da Ampliação da Jornada Escolar, porém temos que reconhecer que o Programa (Novo) Mais Educação se torna uma valiosa estratégia de formação cidadã, quando articulado com a Cidade Educadora e com foco na formação do sujeito de forma integral.

Por fim entendemos que o diálogo entre escola e cidade precisa atingir níveis satisfatórios de reciprocidade, devendo-se criar um comitê gestor que tenha como função geral articular todas as setoriais promovendo discussões acerca dos desafios e possibilidades para a construção e implantação de um projeto de Educação Integral.

Referências

BRASIL, Lei nº 9.493, de 20 de dezembro de 1996. Dispões sobre as diretrizes e bases da

BRASIL, **Manual Operacional da Educação Integral**. Brasília: SAB, 2013.

BRASIL. (Diversos Autores). **Série Mais Educação: rede de saberes; pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Brasília: MEC, SECAD, 2009c.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Inovações Educacionais. Educação Integral, Integrada, Integradora e em Tempo Integral**. SP, Instituto Paulo Freire, 2008. mimeo.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras, 2004.

MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____, Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília, MEC/ Secad, 2009d.

TEIXEIRA, A agenda da educação integral: **compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, Jaqueline et AL. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012.

_____, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

TORRES, R. M. Seminário Educação e Comunidade, iniciativa Fundação Itaú Social/

UNICEF, **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona, 1990.

_____, In: Organização CENPEC, São Paulo, 2005.

Capítulo 11

Compreendendo a interface entre o trabalho do psicólogo escolar e do psicopedagogo institucional

Fabiana de Sousa Lima Morais¹

Iarê Lucas²

Estanislau Ferreira Bié³

Introdução

A referida pesquisa se apresenta na tentativa de esclarecer, diferenciar e compreender os papéis do Psicólogo Escolar e do Psicopedagogo Institucional, ao refletir um pouco sobre aprendizagem, podemos dizer que, desde o momento em que nascemos, iniciamos o processo de aprendizagem, nesse processo, o ser humano constrói sua estrutura de personalidade na trama de

¹ Psicóloga, Especialista em Psicopedagogia e Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc. E-mail: fabianaararipe@hotmail.com

² Doutor em História Contemporânea. E-mail: iareluc@gmail.com

³ Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

relações sociais na qual está inserido. Mas, nem sempre o termo aprendizagem pode ser explicado ou apresentado com tal simplicidade, existem muitos pressupostos e conceitos que envolvem a aprendizagem e seus caminhos.

Encontrar em cada ser humano um caminho que facilite o desenvolvimento da aprendizagem não é, e nem será tarefa fácil já que o ser humano se caracteriza por sua complexidade e singularidade. Encontrar alguém que saiba lidar com deferentes tipos de problemas que possam estar dificultando ou barrando a aprendizagem de um determinado aluno nos parece quase impossível, já que os professores/educadores e todos que fazem a escola lidam com esse tipo de situação de forma constante. Mas, lidar com determinada situação não significa resolvê-la, para isso existem outros profissionais. Porém, existem ainda discussões de qual seria esse profissional indicado a lidar com determinados conflitos e déficits de aprendizagem de alguns alunos e como identificar qual seria o mais indicado. A presente pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer e entender essas áreas do conhecimento ligadas às instituições escolares.

Tanto o Psicólogo Escolar quanto o Psicopedagogo Institucional trabalham em caráter preventivo, acompanhando cotidianamente as relações dos alunos e o desenvolvimento da aprendizagem, no entanto, o Psicopedagogo Institucional tem o foco da intervenção no âmbito do suporte de aprendizagens que demandam certas funções da cognição que o sujeito não possui bem desenvolvidas. O psicólogo, em sua formação, adquire parte dos conhecimentos afetos à psicopedagogia, mas não transita nesta prática, seu foco de intervenção está voltado a questão emocional e afetiva do sujeito que podem está causando desajuste de comportamento e consequentemente de aprendizagem.

Para tanto, o respectivo trabalho se propõe a uma análise e uma desambiguação dos termos Psicologia Escolar e Psicopedagogia Institucional, a fim de que facilite o entendimento de ambos os termos e a compreensão da prática desses dois profissionais que

apesar da semelhança no conhecimento se complementam, mas não se misturam enquanto prática dentro da instituição escolar, além do mais, faz-se necessário demonstrar que esses profissionais são mais que necessários no contexto escolar.

1. Processo histórico da psicologia escolar

De acordo com Bardo; Bennett (1981), a psicologia escolar possui um processo de desenvolvimento comum, apesar de não ter ocorrido de forma simultânea em todos os locais descritos a seguir. O processo de desenvolvimento divide-se em fases, no domínio da Psicologia Escolar, foi o emprego do psicólogo como administrador de testes escolares, sobretudo de capacidade mental refletidos em escores de QI (Quociente de Inteligência); a segunda fase foi o psicólogo como clínico, diagnosticando e fazendo recomendações aos professores e outros profissionais da escola; a terceira que acumula as funções das duas fases anteriores, e com psicólogos dotados de uma variedade de habilitações e conhecimentos ampliando-os, de diversas maneiras, num contexto específico que é a escola, sendo assim, o psicólogo da terceira fase é resultante dos acontecimentos históricos que o precederam e das condições e pressões antecedentes que possibilitaram a sua existência.

Bardon; Bennett (1981) enfatiza que a primeira e segunda fase ficou caracterizada pela rotulação dos sujeitos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, excluindo-os e segregando a espaços específicos fora da sala de aula regular e que a partir da terceira fase foi se construindo o modelo de atuação existente nos dias atuais, cujo olhar está voltado para o aluno dentro das relações escolares, familiares e sociais, sem fragmentá-lo, respeitando todos os aspectos envolvidos no seu processo de desenvolvimento.

A psicologia Escolar pode ser definida da seguinte forma, como “a aplicação de conhecimento psicológicos, especialmente dos pedagógicos e d psicologia do desenvolvimento às exigências da escola, bem como, a pesquisa e prática psicológica no âmbito

escolar” (BARDON e BENNETT, 1981). O psicólogo também adquire durante a sua formação conhecimentos que possibilitam sua atuação favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

De acordo com Netto (2001), a psicologia escolar se originou a partir das necessidades educacionais e escolares relacionadas aos problemas de aprendizagem e de comportamentos desviantes apresentados por diversos alunos em diversas partes do mundo. O modelo tradicional da psicologia escolar se sustenta na atribuição de culpa ao aluno, ou seja, problemas de aprendizagem e de ajustamento de alunos dentro da escola são explicados como consequência de dificuldades orgânicas, de características individuais, de capacidade intelectual, de problemas afetivos, de comportamento inadequados, de carências psicológicas e culturais, de dificuldades de linguagem, de desnutrição, falta de apoio da família e etc. No entanto, é preciso desvincular essa visão clínica do psicólogo escolar, esse caráter individualista e limitado à resolução de problemas de aprendizagem, é preciso que, o psicólogo escolar atue de forma coletiva também com orientação preventiva.

Psicólogo escolar é um cientista, um engenheiro educacional ou projetista de planos educacionais que usa as mais modernas metodologias e técnicas à medida que busca utilizar o sistema educacional tão efetivamente quanto possível para cada criança ou grupo de criança, tem muito em comum com o administrador educacional e com o professor, ele daria mais ênfase ao crescimento e desenvolvimento da criança do que à ‘patologia’. Mas diferencia-se do administrador e do professor conforme visa à aplicação mais consistente do método científico na resolução de problemas educacionais e psicológicos (REGER 1989, p.14).

Segundo Netto (2001), todo o processo de construção da Psicologia Escolar, desde o seu nascimento, passando pelo desenvolvimento e chegando a forma como se apresenta hoje, foi calcada em três signos: utilidade social, controvérsia e unidade na diversidade. Com relação à utilidade social, desde o surgimento da

psicologia escolar o intuito era promover o bem-estar humano, na promoção em crianças que estão em fase escolar, abrangendo os alunos “comuns” e os de classes especiais e com o tempo ampliou-se para atingir adolescentes, pais, professores e a comunidade, ou seja, passou a abranger todos aqueles que de alguma forma influenciam no processo ensino-aprendizagem do educando ou os próprios educandos. Om relação à controvérsia, pela existência de muitos enfoques, modelos e concepções na psicologia, e também pelas variadas posturas e perspectivas da educação escolar e o papel que a escola tem na sociedade. Além das diversas formas de compreender a atuação do psicólogo escolar, tanto pelos psicólogos quanto pela instituição. Por último, tem-se a unidade na diversidade, pois há uma generalização a nível nacional e internacional dos pontos essenciais da psicologia escolar.

Dessa forma, entende-se que a psicologia escolar surgiu para compreender as causas do fracasso de certas crianças no sistema escolar enquanto a psicopedagogia surgiu para pensar e implantar uma pedagogia de ensino que atenda as dificuldades de aprendizagens específicas, a psicologia escolar é uma área propriamente psicológica, ela é uma especialização na área da psicologia.

2. O papel do psicólogo escolar

Sendo assim, Bardon (1981) afirma que o psicólogo escolar atua na área da educação envolvendo seu exercício profissional em diversos campos e em diferentes espaços sociais, podendo ser diretamente na escola; em serviços públicos de educação e saúde; e universidades; equipes de assessoria e/ou pesquisa. O psicólogo deve inserir-se criticamente na educação devendo apropriar-se de diferentes elaborações teóricas dependendo das necessidades do seu campo de atuação já que esse pode apresentar-se de forma variada, dependendo da necessidade da instituição ou da população em que este poderá atuar.

Esse questionamento sobre a atuação do psicólogo escolar vem sendo discutido e permanece em foco há alguns anos, sempre promovendo aperfeiçoamento nessa prática, favorecendo a integralidade do sujeito que precisa estar inserido no contexto escolar para complementar a sua aprendizagem. Muitos estudiosos desse campo vêm debatendo sobre esse tema.

Um campo de atuação do psicólogo (eventualmente de produção científica), caracterizado pela utilização das Psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendido como complexo processo de transmissão cultural e espaço de desenvolvimento e subjetividade (MASRTINEZ 2003, P.107)

O referido autor afirma também que durante muito tempo uma das mais tradicionais atuações do psicólogo na instituição escolar (vale ressaltar que isso tem ocorrido devido ao posicionamento culturalmente clínico que dominou a Psicologia por décadas seguidas), tem sido a avaliação, o diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares, essa prática acabava por rotular os alunos com dificuldades de aprendizagem, esses alunos por si mesmo já se reconheciam como incapazes e isso dificultava a reversibilidade do problema. Para avaliação das crianças são utilizados vários instrumentos de investigação como exemplo – a observação de alunos em atividades escolares cotidianas e sua interação no contexto escolar – mais recentemente tem-se feito um acompanhamento da família da criança que se encontra em atendimento psicológico.

Andaló (1984) cita que, todavia, tem surgido novas e emergentes formas de atuação do psicólogo escolar, que tem procurado priorizar uma análise interventiva em nível institucional, especialmente no que diz respeito a subjetividade social da escola que ele venha a atar, visando criar e desenvolver estratégias de trabalho que favoreçam mudanças que sejam necessárias ao âmbito educacional, podendo assim, aperfeiçoar o processo educacional da

instituição. Sobre essa nova forma de atuação do psicólogo escolar.

Uma outra abordagem seria a da ação preventiva da Psicologia Escolar. Prevenir significa “antecipar-se”, “evitar”, “livrar-se”, “impedir que algo suceda”. No contexto da escola o que se pretendia evitar ou impedir? A existência de problemas, de dificuldades ou fracassos? (ANDALÓ, 1984, p. 133).

De acordo com Patto (1997), a partir de uma observação sensibilizada, de diagnósticos precisos, e de análises necessárias na instituição, o papel do psicólogo é sugerir, delinear, e coordenar estratégias de intervenção direcionadas ao aperfeiçoamento do processo educativo de sua instituição. A antiga atuação em que o foco dos problemas era o aluno, considerado único e exclusivo responsável pelas suas dificuldades de aprendizagem tem passado por mudanças necessárias, hoje o processo de aprendizagem não depende apenas do aluno e por essa razão o trabalho do psicólogo se estende pelas diversas instâncias em que o sujeito está inserido, família, escola, comunidades e etc.

3. Processo histórico da psicopedagogia institucional

Segundo bossa (2000), a psicopedagogia nasceu da união dos conhecimentos das áreas de psicologia, psicanálise e pedagogia. Os primeiros centros psicopedagógicos foram fundados na Europa, em 1946, por J. Boutonier e George Mouco, estes tinham direção médica e pedagógica, tendo esse surgido com a intenção de readaptar crianças com comportamento socialmente inadequados nas escolas e nos lares e tender a crianças com dificuldades de aprendizagem, apesar de serem inteligentes.

Na literatura francesa – que, como vimos, influencia as ideias sobre psicopedagogia na Argentina (a qual, por sua vez, influencia a práxis brasileira) – encontra-se, entre outros, os trabalhos de Janine Mery, a psicopedagoga francesa que apresenta algumas considerações sobre o termo psicopedagogia e sobre a orgem

dessas ideias na Europa, e os trabalhos de George Mauc, fundador do primeiro centro médico psicopedagógico na França,...., onde se percebeu as primeiras tentativas de articulação entre medicina, psicologia, psicanálise e pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem (BOSSA, 2000, p.37).

Esta corrente europeia influenciou significativamente a Argentina. De acordo com a psicopedagoga Alicia Fernández apud Bossa (2000, p. 41), a psicopedagogia surgiu na Argentina há mais de 30 anos e foi em Buenos Aires, sua capital, a primeira cidade a oferecer curso de psicopedagogia. Foi na década de 70 que surgiram, em Buenos Aires, o centro de Saúde Mental, onde equipes de psicopedagogos atuavam fazendo diagnósticos e tratamento. Estes psicopedagogos perceberam, um ano após o tratamento, que os pacientes resolveram seus problemas de aprendizagem, mas desenvolveram distúrbios de personalidade como deslocamento de sintoma. Resolveu então incluir o olhar e a escuta clínica psicanalítica, perfil atual do psicopedagogo argentino (Id. Ibid., 2000, p.41).

A psicopedagogia chegou ao Brasil na década de 70, cujas dificuldades de aprendizagem nesta época eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (DCM) que virou moda neste período, servindo para camuflar problemas sociopedagógicos (Id. Ibid., 2000, p. 48-49).

De acordo com Mery (1986), a Psicopedagogia surgiu da necessidade de uma melhora no processo de aprendizagem, ou seja, contribuir na busca de soluções para a difícil questão do problema de aprendizagem. A psicopedagogia nasceu na França no século XIX, num movimento de educadores, filósofos e médicos que estudavam os problemas de aprendizado, educadores como Pestalozzi, por exemplo, embasados no conhecimento de Lacan passam a realizar um trabalho inovador no trato com crianças com dificuldades para aprender. Inicialmente Janine Mary psicopedagoga francesa denominou-a de pedagogias curativa, que utilizava conhecimentos da pedagogia e psicologia em suas intervenções.

Segundo Bossa (2000), a Psicopedagogia chegou ao Brasil na década de 1970 e sob a influência do pensamento argentino e foi criado o primeiro curso regular em Psicopedagogia (1979 – Instituto Sedes Sapientiae). A Psicopedagogia surge no Brasil como uma grande resposta ao fracasso escolar que evoluiu de acordo com a natureza do seu objeto e dos seus objetivos, sendo que para esse fracasso é necessárias mudanças, esse é o principal fator que leva a desenvolver a psicopedagogia no Brasil.

França apud Sisto et. Al. (2002) afirma que Jorge Visca foi fundamental para a psicopedagogia no Brasil, considerado grande divulgador da psicopedagogia e o criador da Epistemologia Convergente, que propunha uma atividade clínica voltada para a integração de três frentes de estudo da psicologia como a escola de Piaget, Escola de Freud e escola de Pichon Riviére. O mesmo considera que a questão inconsciente aplicada no processo de aprendizagem é fundamental.

Visca propõe o trabalho com a aprendizagem utilizando-se de uma confluência dos achados teóricos da escola de Genebra, em que o principal objeto de estudo são os níveis de inteligência, com as teorizações da psicanálise sobre as manifestações emocionais que representam seu interesse predominante. A esta confluência, junta, também, as proposições da psicologia social da Pichon Riviére, mormente porque a aprendizagem escolar, além do lidar com o cognitivo e com o emocional, lida também com relações interpessoais vivenciadas em grupos sociais específicos (FRANÇA pud SISTO et. al. 2002, p. 101).

Jorge Visca (1987) aponta para três princípios adotados em escolas; o estruturalista onde a realidade é vista como uma rede de relações que produzem estruturas, onde tem suas próprias leis e propriedades independentes dos elementos que as constitui, o construtivista que seria a aprendizagem sujeito objeto e o interacionista que é o social que está influenciando nesta questão.

De acordo com Bossa (2000), a psicopedagogia tornou-se importantes na compreensão dos problemas de aprendizagem,

despertando reflexões sobre o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor que estão envolvidos nos processos de aprendizagem. Em virtude disso, a psicopedagogia, tanto clínica como institucional, vêm crescendo cada dia mais, buscando superar o baixo índice de aprendizagem do nosso país.

Para dar início à discussão do papel do psicopedagogo institucional faz-se necessário deixar clara a diferença entre os dois campos de atuação do psicopedagogo. Na visão de Bossa (2000), a psicopedagogia clínica tem uma função terapêutica, de cura, buscando ajudar o aluno com dificuldade de aprendizagem a reelaborar o conhecimento. O atendimento é individual, visto que cada sujeito é único e apresenta características particulares e necessidades específicas para o processo de ressignificação da aprendizagem.

A psicopedagogia institucional tem caráter preventivo, seu foco é na reflexão e construção dos projetos pedagógicos-educacionais que favoreçam o planejamento, a execução em sala de aula e a avaliação da educação sistemática e assistemática. Esse processo possibilita uma aproximação maior da realidade do aluno, facilitando a compreensão dos fatores presentes na aprendizagem que se constrói com o outro e desenvolvendo em situação de sala de aula dinâmicas mais consistentes.

4. O papel do psicopedagogo institucional

Bossa (2000) defende que o Psicopedagogo é o profissional indicado para assessorar e esclarecer a escola a respeito de diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem e tem uma atuação preventiva. Na escola, o psicopedagogo poderá contribuir no esclarecimento de dificuldades de aprendizagem que não têm como causa apenas deficiências do aluno, mas que são consequências de problemas escolares. O foco de atenção do psicopedagogo é a reação da criança diante das tarefas, considerando resistências, bloqueios, lapsos, hesitações, repetições e sentimentos de angústia sejam eles

de caráter educacional ou não.

O referido autor afirma também que o psicopedagogo tem como objetivo central um estudo estruturado em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos, normais e patológicos, como também a influência do meio (família, escola, sociedade e cultura) sobre ela e em seu desenvolvimento.

Segundo Bossa (2000), o trabalho do psicopedagogo não pode confundir-se com a prática psicanalítica e tampouco com qualquer prática que conceba uma única face do sujeito. Um psicopedagogo cujo objeto de estudo é a problemática da aprendizagem, não pode deixar de observar o que sucede entre a inteligência e os desejos inconscientes. Para Piaget “o estudo do sujeito ‘epistêmico’ se refere a coordenação geral das ações (reunir, ordenar, etc.) constitutivas da lógica, e não ao sujeito individual, que se refere às ações próprias e diferenciadas de cada indivíduo considerando à parte” (1979, p.20). Desse sujeito individual ocupa-se o psicopedagogo.

Segundo Bossa (2000), a atuação do psicopedagogo no campo institucional vem se desenvolvendo como uma prática preventiva importante, em virtude disso, está sendo vista como uma atividade ameaçadora para outras áreas de estudo, pois esta fortalece no grupo a sua identidade, aprendendo no coletivo e transformando a realidade escolar. As dificuldades também podem estar vinculadas na construção do saber psicopedagógico que vem sendo influenciada pelas diversas especializações que fragmentam a própria psicopedagogia, tornando o trabalho individual e dissociado, desorganizando o campo das relações dos saberes. Portanto, quando se fala em psicopedagogia clínica e institucional, não podem esquecer que estamos falando de uma mesma profissão, porém, em campos de atuação distintos, mas que uma não anula a outra, sendo que, sendo o atendimento psicopedagógico clínico faz-se necessário uma constante interação como ambiente escolar, lugar de origem da queixa com relação a dificuldade de aprendizagem.

Bossa (2000) ainda afirma que não se pode esquecer que desde o processo histórico, a psicopedagogia surgiu para acabar com

a fragmentação até então existente na avaliação da dificuldade de aprendizagem do aluno. A aprendizagem passou a ser vista de forma integral, compreendendo o sujeito no aspecto social, cognitivo, afetivo, corporal, emocional e demais aspectos necessários. O diálogo psicopedagógico estará sempre presente no contexto maior, em virtude disso, a psicopedagogia institucional não existe sem a clínica e vice-versa. Os dois campos de atuação estão sempre em constante diálogo, no entanto, quando se fala da psicopedagogia institucional é como se a mesma não existisse ou como se sua realidade estivesse longe do alcance das escolas.

Seguindo o pensamento de Beyer (2003), como a psicopedagogia é um campo de conhecimento e de prática que está voltado para a aprendizagem, seu foco é o sujeito que aprende e este, como já foi falado anteriormente, aprende desde o nascimento, portanto, o contexto escolar não é o único responsável por isso, seu conhecimento se constrói gradativamente, dentro e fora da instituição.

A Psicopedagogia é uma área de conhecimento e de atuação dirigida pelo e para o processo de aprendizagem humana. Seu objeto de estudo é o ser, que aprende da realidade, e constrói o seu conhecimento, aprendendo. Visto que o conhecimento é construído naturalmente e continuamente pelo sujeito, no seu viver, não sendo exclusividade de ambiente escolar, já que ocorre simultaneamente com o processo de vida, a psicopedagogia pode auxiliar várias áreas da atividade humana (BEYER, 2003, p.01).

O papel do psicopedagogo institucional não está voltado apenas para o aluno, buscando sensibilizá-lo para o desenvolvimento do conhecimento, mas também, para a sensibilização do professor que irá despertar o aluno para a construção desse conhecimento, possibilitando o desenvolvimento da alta-percepção, do mundo e do outro, visto que este acontece na relação mútua.

Conclusão

A referida pesquisa nos faz perceber que a escola não é apenas um espaço onde uns ensinam e outros aprendem, mas um espaço social de amplas facetas culturais, onde pessoas convivem e atuam e isso implica reconhecer a importância da sua dimensão psicossocial e das multifacetadas personalidades psicológicas que a compõe, isso porque a educação, a escola, os alunos, a família e a sociedade são influenciadas pelas questões econômicas, sociais, políticas e ideológicas, sendo assim, é preciso adequar os constructos teóricos a estas questões, e isso é um grande desafio. Logo, se faz necessário buscar novas possibilidades de conceituação e atuação em uma perspectiva crítica, dessa forma o que se percebe é que há uma grande instância entre o enfoque teórico e suas implicações práticas.

Assim, reconhecer a importância de um profissional dentro da instituição escolar que saiba lidar com tantos conflitos se faz justo e necessário. O referido estudo não tem como propósito apontar qualquer profissional, mas fazer uma ênfase na necessidade de um profissional capacitado nessa área para desenvolver esse trabalho tão necessário dentro das escolas.

O psicopedagogo se apresenta hoje como um profissional capacitado e necessário no âmbito das escolas brasileiras. O atendimento psicopedagógico pretende facilitar o diagnóstico da dinâmica relacional e da aprendizagem, a fim de propiciar mudanças e facilitar o trabalho preventivo. Esse trabalho se apresenta como uma possibilidade de tratar dos problemas educacionais antes que esses virem problemas sociais e venham a desfavorecer o processo educacional em todo o seu contexto.

Referências

- ANDALÓ, C. S. A. A atuação do psicólogo na Instituição Escolar. Em ABRAPPEE/PUCCAMP (Orgs.). **Psicólogo Escolar: identidade e perspectivas**. Campinas: Átomo, 1991.
- BARDON, J.L.; BENNETT, V.C. **Psicologia Escolar**. Trd. Eduardo de Almeida. 2. Ed. Rio d Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BEYER, M.A. **Psicopedagogia: ação e parceria**. Ver. Da ABPp, São Paulo, 2003.
- BOSSA, N.A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- MARTINEZ, A.M. O psicólogo na construção da proposta pedagógica das escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: Almeida, Sandra Francesca Conte de (org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- MERY, J. **Pedagogia Curativa Escolar e Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- NETTO, S. P. As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: WECHSLER, S.M. (org.). **Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática**. 2 ed. Editora Alínea, 2001.
- PATTO, M. S. **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 1997.
- REGER, R. Psicólogo escolar: educador ou clínico? In: PATTO, M. H. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: TA QUEIROZ, 1986.
- SISTO, F. F. **Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

Capítulo 12

Indisciplina escolar: uma análise sobre os aspectos escolares e familiares

Clarice Mesquita Silva¹

Valdemir silva santos²

Introdução

A cada dia são mais frequentes os índices de indisciplina escolar em escolas públicas e privadas, sendo esta apontada como um dos principais problemas que impossibilitam a ação pedagógica eficiente.

Nos dias atuais a simples conceituação dessa problemática não atende mais a necessidade social, tendo em vista que, o problema reflete significativamente nas salas de aula, cabe à sociedade escolar identificar os pontos que levam os alunos a apresentarem condutas desajustadas aos padrões já estabelecidos.

A indisciplina, por sua vez, é tratada como um comportamento contrário a disciplina, “como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência e desacato, traduzido na falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na

¹ Professora especialista em Educação Infantil pela faculdade Kurios. Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Professor especialista em Alfabetização e Letramento pela faculdade Kurios. Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

bagunça ou agitação motora" (REGO, 1996, p. 85 apud BASSO, 2010).

Para LA TAILLE (1996, p. 10) o principal motivo que leva a indisciplina seria o caos do comportamento, a revolta do indivíduo contra as regras, sendo necessário investigar as causas de tal revolta. Porém, mesmo esta opção sendo a mais plausível, o autor não descarta a ideia de que a indisciplina é uma consequência do desconhecimento das regras.

O docente tem a necessidade de destinar muito tempo da aula na tentativa de resolver conflitos, sejam eles físicos, verbais, emotivos, sociais, ou seja, a função elementar do educador, de mediar o conhecimento conceitual de sua disciplina é posto em segundo plano, agindo assim como apagador de incêndios, ou seja, resolvendo conflitos momentaneamente.

Deste modo, esta pesquisa propõe-se a investigação dos motivos que levam os discentes a apresentarem condutas indisciplinadas, assim como o mapeamento das possíveis causas que contribuem para a situação indisciplinar, propõe também a análise da aplicabilidade de metodologias diversas, a fim de analisar o comportamento dos alunos diante uma e outra.

Para aprofundamento da temática será realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa, a partir de leituras e fechamento de textos, livros, artigos e revistas, enfocando-se autores como: Tiba (1996), Vasconcellos (2009), Oliveira (2005) Aquino (1998), entre outros. Subsidiando também este artigo científico, desenvolveu-se uma pesquisa de campo enfocando-se a temática em estudo na realidade escolar.

Para efeito de melhor sistematização este artigo científico apresenta-se estruturado em duas seções: a primeira aborda a indisciplina no contexto escolar; já a segunda abordará a importância da família no combate a indisciplina.

1. A indisciplina no contexto escolar

Disciplina representa a maneira de agir do indivíduo, em sentido de cooperação, bem como de respeito e acatamento às normas de convívio de uma comunidade.

Em sentido didático, representa a maneira de agir do educando, no sentido de cooperação no desenvolvimento das atividades escolares e respeito pelos colegas. (NERECI Citada em Giancanterino, 1989, p.25).

Pode-se concluir que a indisciplina é apresentada em alguns aspectos, ou seja, esta se torna evidenciada na relação social do aluno com os demais colegas, no que se diz cooperação entre estes. Ainda está torna, visível mediante ao acatamento às normas em relação ao convívio com a comunidade que se encontra inserida. Convém esclarecer que a disciplina também apresenta no sentido de cooperação no desenvolvimento das atividades escolares e no respeito com os colegas.

A indisciplina interfere negativamente no processo de ensino aprendizagem, deixando os professores desnorteados com a situação, procurando culpados para o fato, tentando de certa forma eximir-se da culpa, associando as atitudes indisciplinares somente a fatores extraescolares, apontando a família como principal culpada. O que é visualizado é que a escola tem um prognóstico do aluno perfeito, contudo, a escola pública recebe um alunado completamente diversificado em todos os âmbitos, dificultando assim a realização da utopia de receber o aluno com padrões idealizados do sistema educacional.

De acordo com Vasconcellos (1996.p17), "Um dos causadores do enfrentamento disciplinar é que o educador não dispõe de uma concepção um método, de uma ferramenta eficiente." De modo geral, está marcado pela concepção idealista, tem uma série de ideias bonitas sobre disciplina, mas não sabe porque não se consegue colocar em prática. Ou seja, sabe-se o que quer, porém não sabe como construir o quer. Para isso concorrem a falta de análise dos

determinantes, a falta de clareza de mediações concretas, bem como a falta de interação entre estas três dimensões básicas: ninguém nasce rebelde ou indisciplinado, pois estas características não são inatas; a indisciplina não resulta de fatores isolados, mas sim da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente nas suas fases de desenvolvimento.

Partindo do pressuposto que a indisciplina resulta da multiplicidade de influências que são recaídas sobre o adolescente, mapeia-se a necessidade da escola juntamente com a família reconhecerem-se nesse processo como agentes ativos no enfrentamento da indisciplina, tendo em vista que o docente necessita da mudança de condutas desordenadas não só na escola, mas em sua plenitude.

Para Garcia (1999, p.101), é papel da escola considerar o quadro concreto das condições e desenvolvimento dos alunos e de suas necessidades, bem como garantir as condições apropriadas ao processo de ensino aprendizagem.

Assim, as expectativas da escola, por exemplo, devem refletir não uma disposição autoritária elaborada por um determinado grupo responsável por processos decisórios na escola, mas uma orientação de base consensual que reflita a contribuição de toda a comunidade ligada à escola, e não apenas dos profissionais da educação que nela atuam.

As decisões consensuais são muito importantes, porque se todas as pessoas envolvidas no processo opinam, inclusive os discentes as ações serão feitas em uma concepção de acordo, digamos assim, caso contrário surgirão como imposições, regras.

A indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal. Eventos de indisciplina, mesmo envolvendo um sujeito único, costumam ter origem em um conjunto de causas diversas, e muito comumente reflete uma combinação complexa de causas. Esta complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada, se desejamos compreendê-la e estabelecer soluções efetivas.

A escola tem o papel de investigar os motivos que levam a indisciplina e deve traçar estratégias para cessá-la ou pelo menos minimizá-la, no sentido de dialogar e não de autoridade, a atuação do professor deve ser voltada a emancipação do discente, a fim de que o mesmo reconheça a importância da educação formal em sua vida e associe o conhecimento ofertado ali a sua aplicabilidade nas práticas sociais.

Aquino (1996, p 3) afirma que para os alunos a sala de aula não é tão atrativa quanto os outros meios de comunicação, em particular a televisão. Por isso, a falta de interesse e a apatia em relação à escola. A saída então, seria a sua modernização com o uso de recursos didáticos mais atraentes e assuntos mais atuais.

A globalização leva as pessoas a terem a sensação de instantaneidade em tudo, com um clique conseguem resolver situações que antes levariam algumas horas para solucionar. A escola continua trabalhando com traços arcaicos e anseia que os alunos tenham a mesma receptividade que alunos de décadas passadas.

A diversidade tecnológica da vida contemporânea deve ser encarada como um subsídio para o ensino aprendizagem, tendo em vista que é um processo dinâmico e se associa a fatores intra e extraescolares, quando escola e sociedade dialogarem linearmente ofertarão um ensino voltado para as práticas sociais a partir daí o educando reconhecerá sua função dentro do processo educacional sistematizado e conseqüentemente mudará sua conduta.

É necessário, ainda, superar a noção de indisciplina que a toma apenas como uma questão de comportamento. Se a escola se preocupar somente em resolver “problemas de comportamento” nunca chegará a ver a indisciplina resolvida. O “bom comportamento” nem sempre é sinal de disciplina, pois pode indicar apenas adaptação aos esquemas da escola, simples conformidade ou mesmo apatia diante das circunstâncias.

Aquino (1996, p.45) aponta a questão da indisciplina como inevitavelmente associada à ideia de carência psíquica do aluno.

Entretanto, vale advertir desde já que o fenômeno não poderá ser pensado como um ou uma predisposição particular, isto é um atributo psicológico individual (e, no caso, patológico), mas de acordo com seus determinantes psicossociais, cujas raízes encontram-se no advento no sujeito, na noção de autoridade.

Compreende-se assim que para exercer conduta comportamental desejável em determinada instituição o indivíduo necessita ser orientado autoritariamente por alguém superior hierarquicamente, uma autoridade externa.

Desse ponto de vista, o reconhecimento da autoridade externa (do professor, no caso) pressupõe uma infraestrutura psicológica, moral mais precisamente, anterior a escolarização. Esta estruturação refere-se á introjeção de determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade. É queixa bastante comum dos educadores que o aluno atual carece de tais parâmetros, em maior ou menor grau. É o aluno acometido por agressividade/rebelia, ouapatia /indiferença, ou, ainda, desrespeito/falta de limites-eventos estes quase sempre representados como supostos índices de insalubridade moral, além de obstáculos centrais do trabalho pedagógico. (AQUINO 1996, p.45)

A afetividade surge neste cenário como uma possível solução para o gerenciamento de conflitos surgidos em sala de aula, embora muitas vezes em ações paliativas, mas que permitem que haja uma proximidade entre professor e aluno, possibilitando assim um diálogo harmonioso, no qual o aluno perceba que o docente não é somente a pessoa que repreende que aponta os defeitos, mas que também pode ser a que escuta, que aconselha e que aponta caminhos, estabelecendo assim uma relação de companheirismo e não de rivalidade.

A indisciplina é sobretudo um entrave na ação pedagógica, pois impossibilita que o professor execute o que planeja, destinando muito da hora aula para a resolução de conflitos disciplinares,

ações assim fazem com que se instaure uma desmotivação em ambas as partes envolvidas, tendo em vista que um lado se frustra por não ter conseguido aplicar o que planejou, ou por mais uma vez ter sido repreendido em público.

O objetivo deste texto não é vitimizar o aluno, de forma alguma, porém também não é de apontá-lo como o único culpado da indisciplina em sala de aula. Os alunos juntamente com a comunidade escolar são protagonistas do processo de ensino aprendizagem, pensando assim entendemos que as ações desta instituição escolar devem ser como atos sincronizados, sendo assim o sucesso de um é o sucesso de todos e vice e versa.

Portanto, a busca de soluções que se referem a indisciplina não é algo simples que se resolva em ações unificadas, isoladas, requer uma análise dos múltiplos fatores que interferem na construção psicossocial de um indivíduo, para que a partir disso consigamos traçar estratégias para amenizar ou até solucionar essa problemática.

2. A família e a sua relação com a indisciplina escolar

As leis de diretrizes e bases da educação deixa bem explícito em seus parágrafos que a educação é dever da família e do estado, a família é responsável por instruir a criança desde os seus primeiros passos bem antes do convívio escolar propriamente dito.

A família constitui um grupo, cuja estrutura se relaciona com a organização da personalidade do indivíduo, é o primeiro agrupamento e o que está mais próximo da unidade da personalidade e em termos de crescimento do indivíduo. Bons pais constroem um lar e mantêm-se juntos, provendo então uma relação básica de cuidados à criança e mantendo, portanto, um contexto em que cada criança encontra gradualmente a si mesma (seu self) e ao mundo, e uma relação operativa entre ela e o mundo. (JARDIM, 2006, p. 22)

A educação familiar é de suma importância, pois é o primeiro passo para que a educação escolar tenha êxito e contribua para o crescimento e desenvolvimento do aluno, as primeiras noções de “limites” devem advir da família, a qual orientará a criança sobre as dimensões de comportamento que ela deve ter diante de distintas situações. A família é responsável em nortear as crianças sobre os princípios de respeito, moral e educação.

Deste modo, a família precisa ser estruturada nesses princípios, caso não seja não terá referências para subsidiar na criação dos filhos. O comportamento familiar, as visões sociais, econômicas e religiosas que a família tem são os principais paradigmas comportamentais que a criança tem, e estas serão decisivas na formação da personalidade dessa criança.

Compreende-se desta forma que a maneira com que a criança é conduzida em casa refletirá diretamente no seu comportamento na escola.

Um educando, de fato, não deveria ser prejudicado pela falência da responsabilidade materna ou paterna; no entanto, se as famílias constatarem que a questão da educação não é prerrogativa só da escola, perceberão que necessitam fazer um esforço para colaborar diretamente na educação dos filhos. (WERNECK,2011, p.59)

A família tem grande importância no processo educacional do aluno, e problemas de diversas ordens podem motivar a indisciplina escolar. Um ambiente desestruturado onde ocorrem muitos conflitos, por exemplo, pode fazer com que os alunos reproduzam falta de respeito na escola. Segundo Oliveira (2005, p.38) "Toda indisciplina tem uma causa e que a mesma não é simplesmente uma ação, mais uma reação, e que existem vários fatores determinantes da indisciplina, e um deles é a família”.

A autora enfatiza que na maioria das vezes as atitudes de indisciplina são reflexos de uma educação recebida não apenas pela sociedade, mas no ambiente familiar.

A educação oferecida pela família reflete na relação da criança com os colegas e com os professores, podendo gerar atitudes indesejáveis na escola que culminam em desobediência, agressividade, falta de respeito perante colegas, professores e outros. (OLIVEIRA, 2005, p.47)

Para que a escola trabalhe em busca de melhorias no comportamento inadequados dos alunos é preciso envolver os familiares na elaboração da proposta pedagógica, com isso buscar um equilíbrio no que diz respeito à indisciplina de seus educandos.

Conclusões

Ao longo deste artigo procura-se apontar que a indisciplina escolar pode adquirir significações diferenciadas de acordo com os pressupostos teóricos e epistemológicos tomados como referência. Ou seja, atos considerados como manifestação de indisciplina na visão tradicionalista podem não ter a mesma conotação segundo uma perspectiva construtivista, por exemplo.

É interessante ressaltar a necessidade de uma nova compreensão sobre o fenômeno, superando a visão comportamentalista e a unilateralidade na responsabilização pelo seu aparecimento. O “comportamento indisciplinado” não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como sintoma decorrente de causas mais profundas, geralmente veladas. Esse entendimento pode auxiliar a comunidade escolar no diagnóstico e tratamento das questões disciplinares, antes que os prejuízos ao aprendizado se instalem.

O problema da indisciplina e agressividade tem constituído em um desafio para a escola, pois muitos alunos não respeitam seus professores, e essa indisciplina prejudica o ensino e a aprendizagem. Os profissionais da educação têm dificuldades em estabelecer limites na sala de aula e não sabem até que ponto devem intervir em comportamentos inadequados que ocorrem nos prédios escolares diariamente.

Tendo em vista as dificuldades de aprendizagem causadas pela indisciplina e agressividade é que desenvolvemos nosso tema, visando entender qual a relação entre aprendizagem e indisciplina em sala de aula, pois toda indisciplina é gesto de desinteresse e todo desinteresse se encarcera quando não existe significação da aula. E nenhuma aula é realmente significativa, quando não existe busca para a consciência da aprendizagem. Um dos grandes desafios da escola moderna é a articulação do conhecimento teórico ao conhecimento de vida que o aluno traz, a partir disso o aluno encontrará significância no ato educativo, de modo a ter a possibilidade de dialogar, de se posicionar, de associar o conhecimento múltiplas temáticas. Assim, ele se sentirá pertencente ao grupo, sentir-se importante socialmente, passando a mudar as suas ações desajustadas conforme internaliza o conhecimento.

Para que a escola trabalhe em busca de melhorias no comportamento inadequados dos alunos é preciso envolver os familiares na elaboração da proposta pedagógica, com isso buscar um equilíbrio no que diz respeito à indisciplina de seus educandos.

Esta falta de limites visto em alunos atualmente ocorre porque a família tem passado para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos e espera que os professores transmitam valores morais, princípios éticos e padrões de comportamento, desde de boas maneiras até hábitos de higiene, se omitindo de sua responsabilidade. Entende-se que no momento em que as crianças iniciam à vida escolar, levam consigo seus valores, hábitos, condutas, inseguranças, angústias, traumas e revoltas, que são reflexos de uma educação recebida no ambiente familiar, contribuindo assim para seu comportamento muitas vezes inadequado em sala de aula.

Referências

AQUINO, Julio. **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1996.

GUIRADO, Marlene. **Poder. Indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder.**

GARCIA, Júlio. **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996, p.57-71

GARCIA, Joe. **Indisciplina na escola: Uma reflexão sobre a dimensão proativa.** 1999. 108f. Curitiba, 1999.

WERNEK, Hamilton. **A indisciplina tem jeito: pulso forte e coração que ama.** Petrópolis: DP et alu, 2011

Capítulo 13

O bullying nas escolas de Horizonte

Maria de Fátima de Sousa Almeida

George Yure de Andrade Castro

Introdução

Há tempos, nos diferentes períodos da humanidade, a violência é caracterizada como um problema crônico e constante, que apesar do desenvolvimento da nossa sociedade em termos tecnológicos, continua sendo um problema bastante presente. Para tanto, basta nos depararmos com os principais assuntos das conversas do nosso cotidiano das principais notícias dos jornais, revistas e dos telejornais, que vamos nos deparar com cenas de barbárie e de agressões que deixa a todos nós que as assistimos perplexos com tamanha onda de violência. O ser humano pôde com o passar de décadas sair das cavernas e chegar a lua, porém em termos vivência em comunidade e coletividade, tratar da questão dos verdadeiros valores que devemos cultivar para podemos conviver bem com todos e com a natureza, ainda está longe de termos uma interação mais cordial possível.

Por conta de todas essas problemáticas, vemos diversos tipos de violência que não compreendemos; às vezes, acontecem crimes de morte em que pessoas matam por R\$ 1,00 ou menos, assim como é difícil entender, porque as pessoas vão a um estádio de futebol só para ao final da partida, provocarem brigas entre si e com a torcida adversária causando ferimentos nas pessoas e até mortes, sendo

apenas um jogo de futebol que, ao final da partida, ganhando ou perdendo, o resultado do jogo não vai influenciar em nada em suas vidas, ao passo que ferir e matar outro ser humano causará muitos danos irreparáveis.

O bullying é uma dessas violências de difícil compreensão, pois não se sabe por que ela acontece, alguns estudiosos acreditam que aconteçam devido ao ser humano ainda mantém dentro de si um instinto animal do homem pré-histórico, que de vez em quando, aflora por um motivo ou outro. No reino animal, os biólogos e cientistas analisam as outras espécies e constatam que muitos animais para dominar o restante do bando, precisam dar uma característica de serem mais fortes que os demais para poder dominarmos e isso ainda parece acontecer com o ser humano.

Infelizmente hoje, com tantas cenas de assaltos, guerras, sequestros, ofensas, brigas, atos de vandalismo ideologias que pregam o ódio como o fascismo e crimes que já se tornaram naturais em muitos países, sociedades e regiões, não importando mais o ambiente das pessoas (familiar, escolar, social, hospitalar ou religioso), a idade (bebês, crianças, jovens, adultos ou idosos), o sexo, as condições sociais (classes baixa, média ou alta), psicológicas e físicas (portadores ou não de necessidades especiais) nos parece muito complicado reverter esse quadro.

A violência generalizada é um mal a ser entendido sob uma ótica multifatorial e, nesta perspectiva, deve ser analisada por diferentes profissionais, como filósofos, sociólogos, biólogos, psicólogos, cientistas políticos, juristas, psiquiatras e professores para que possa ser criada alguma forma eficaz de combate a esses tipos de violência.

O bullying tem um agravante porque é bastante difícil de ser detectado e quando o é, muitas vezes já é tarde e a criança ou o adolescente já sofreu a violência. Fante (2005) em seu trabalho lembra que o bullying é um gerador que alimenta todas as outras formas de violência explícita que vem sendo disseminada nos últimos anos no Brasil e no mundo.

Recentes livros em diversas áreas do conhecimento tratam do tema, e em grande parte deles, os estudiosos procuram apontar soluções que podemos difundir em todos os meios para disseminar uma cultura voltada para paz.

Diante de tudo isso, o objetivo deste artigo é discutir a problemática do bullying no âmbito escolar nas escolas de Horizonte. Para tanto, foram elaboradas as seguintes questões a serem investigadas:

Como os professores percebem e lidam com o bullying em sala de aula?

O que é e como se caracteriza o fenômeno *bullying* na escola?

Há uma classificação para alunos que se envolvem com o bullying?

Como as pessoas conseguem superar o bullying na vida adulta?

Como prevenir o bullying? E como identificar suas causas?

Concluimos e esperamos, com este artigo, oferecer um pequeno referencial teórico a graduandos e a professores de diversas áreas que se preocupam com os níveis atuais de violência que atingem as escolas, principalmente as públicas em nossa cidade.

1. A percepção e atuação dos professores frente aos casos de bullying em suas atividades de aula

As percepções dos professores nas escolas públicas ou particulares frente aos casos de bullying ainda são muito raras, pois identificar os “*bullies*” os agressores ou as vítimas dos mesmos não é uma tarefa fácil. Muitos professores não conseguem detectar os casos porque em sua grande maioria, ocorrem nos horários em que as crianças e adolescentes estão no seu momento de diversão, o recreio. Nesse momento, em que a vigilância sobre os alunos é mais tênue, acontece a maioria dos casos de bullying.

Tomar lanche de crianças menores, bater, ficar com a mesada, são provocações que muitas vezes as crianças mais fracas e retraídas passam ao longo de sua vivência escolar e podem

provocar mais tarde reflexos altamente prejudiciais para a fase adulta. Em sala de aula, alguns professores fazem o possível para evitar tais casos, desde fazer abordagens aos alunos provocadores, repreendendo-os ou até mesmo, fazendo palestras e advertindo-os sobre os prejuízos da violência.

“Toda vez que me deparo com os casos do chamado bullying, chamo atenção de alunos. Quando eles resolvem querer continuar com as brincadeiras de mau gosto, aí eu resolvo advertindo-os e punindo-os.” (Professora de História George Yure de A. Castro da escola E.M.E.F. Ulisses Guimarães 12 de janeiro de 2017).

O Bullying ainda é um tipo de violência que requer mais estudos, pois percebê-lo, não é uma tarefa fácil, e com tantos casos de indisciplina nas salas de aula e fora dela, fica muito difícil o gestor e o professor conseguir detectar tais casos.

“Nunca deixamos de ver os alunos”, assim disse um professor em um trecho do livro de Miguel G.Arroyo^[1]. O problema é, como são vistos esses alunos? Será que conhecemos bem todos os nossos alunos? Segundo Arroyo é importante conhecermos os nossos alunos afim de que possamos identificar seus problemas e possamos conseguir soluções mais eficazes de combate as indisciplinas. Detectar o bullying ficará menos difícil se conseguirmos conhecê-los; mas como conhecê-los? Como conhecer com profundidade os problemas de turmas variadas de 20 a 40 alunos ou mais em uma sala de aula? Para os professores, esse é um desafio grande e complicado, pois atender a grande demanda de alunos e atendê-los de maneira a procurar saber seus problemas individuais iria requerer um novo tipo de sistema escolar. Talvez com a ajuda de psicólogos em todas as escolas como auxilio seria interessante. Podemos dizer que o bullying é um

Arroyo, G. Miguel^[1]. *“Imagens Quebradas”*. (Trajetórias e tempos de alunos e mestres, editora vozes 2000.)

problema escolar e social porque a violência hoje está em vários cantos, não só na escola, mas na sociedade como um todo.

1.1 A violência entre pares: em busca de definições

As diferentes manifestações de violência urbana vêm adquirindo cada vez mais importância e dramaticidade na sociedade brasileira a partir da década de oitenta. Muitas são as suas fases, os sujeitos envolvidos e as conseqüências. O freqüente envolvimento dos jovens com esta realidade, ocupa de maneira crescente, as páginas da imprensa. Tal problema tem muitas implicações do ponto de vista da prática educativa, e suas diferentes manifestações têm preocupado de forma especial pais e educadores.

De acordo com tal perspectiva, é possível destacarmos alguns aspectos que têm caracterizado nossa sociedade nos últimos anos: o intenso processo de urbanização, as migrações internas com suas conseqüências de fragmentação do social, cultural, afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, a expansão das telecomunicações, a cultura do consumo, a enorme concentração de renda, a crise ética, o aumento da exclusão e do desemprego e o surgimento das novas mídias sociais.

Hoje até os mestres sofrem com o mal do bullying, adolescentes chegam a desafiar e ameaçar os professores de agressão, furtos e danos materiais caso não passem, ou seja, repreendidos pelos mesmos, as gestões também praticam esses atos com os alguns docentes de vez em quando, papel inaceitável para pessoas que estão no comando. O bullying então passou a misturar-se com essas formas de violência, inclusive a violência urbana, pois quantos não foram os casos de homicídios que ocorreram em que o bullying teve seu começo?

O bullying como as outras formas de violência é dividido na seguinte forma:

-Os agressores: Que são geralmente os indivíduos mais fortes e encorpados que gostam de chamar a atenção para si e provocam os outros, principalmente quem não se sociabiliza.

De que forma:

Insultar a vítima; acusar sistematicamente a vítima de não servir para nada.

Ataques físicos repetidos contra uma pessoa, seja contra o corpo dela ou propriedade.

Interferir com a propriedade pessoal de uma pessoa, livros ou material escolar, roupas, etc, danificando-os

Espalhar rumores negativos sobre a vítima.

Depreciar a vítima sem qualquer motivo.

Fazer com que a vítima faça o que ela não quer, ameaçando a vítima para seguir as ordens.

Colocar a vítima em situação problemática com alguém (geralmente, uma autoridade), ou conseguir uma ação disciplinar contra a vítima, por algo que ela não cometeu ou que foi exagerado pelo *bully*.

Fazer comentários depreciativos sobre a família de uma pessoa (particularmente a mãe), sobre o local de moradia de alguém, aparência pessoal, orientação sexual, religião, etnia, nível de renda, nacionalidade ou qualquer outra inferioridade despreendida da qual o *bully* tenha tomado ciência.

-Os agredidos: São geralmente os indivíduos mais fracos e tímidos que não tem condições de reagir. Como eles não falam quase nada devido a timidez, acabam sofrendo calados as agressões e as humilhações a que são submetidos caindo cada vez mais no isolamento social.

1.2 Como acontece à violência do Bullying.

O bullying acontece quando o agressor encontra ambiente favorável para agir e quando encontra indivíduos fora de grupos sociais, geralmente sozinhos e sem condições de defesa, assim como no reino animal, em que os carnívoros escolhem suas presas,

geralmente as mais fracas, as menos velozes e as mais desprotegidas, os agressores do bullying escolhem suas vítimas mais isoladas e agredem de todas as formas. As vezes os agressores atacam em turmas para prevenir qualquer tipo de reação do agredido. Geralmente, o bullying acontece mais entre crianças e adolescentes do sexo masculino do que do feminino, e podem trazer conseqüências psicológicas as mais diversas possíveis, desde o indivíduo adquirir síndrome do pânico, anorexia e outros distúrbios até uma reação violenta como já aconteceu em muitas escolas dos Estados Unidos em que jovens que foram ridicularizados e humilhados se revoltaram contra seus agressores provocando tragédias sendo franco atiradores matando vários colegas de escola e professores, ou as vezes, quando chegam a vida adulta e reencontram a pessoa que a ofendeu quando criança, vão para o revide, como aconteceu nos noticiários locais no caso do bandido mel que chegou a assassinar o homem que o agrediu quando eles eram ainda crianças. Apesar de tudo isso, há pessoas que também conseguem superar seus medos e traumas na vida adulta e se tornam grandes profissionais, ou mesmo ainda crianças, ainda conseguem atingir a superação através de outros meios incluindo consultas psicológicas que ajudam bastante.

1.3 Como alguns conseguem superar o bullying na fase adulta.

O bullying se mostra uma violência que deixa marcas profundas na pessoa que foi vítima do mesmo. Porém, há casos em que a pessoa quando adulta, ao invés de sofrer com o trauma para o resto da vida como acontece com muitas pessoas que sofreram com o bullying, conseguem superar de várias formas, ou procuram terapias com psicólogos ou mesmo, conseguem superar por elas mesmas na fase adulta.

Temos alguns exemplos como o caso de dois advogados que sofreram na infância por terem tido problemas de peso. Seus

depoimentos estão no artigo do Diário do Nordeste no caderno “Vida” de 15 de março de 2009 intitulado: “Tempo de Superação”.

O primeiro a dar depoimento é o aspirante a advogado Carlos Alberto Lopes, 24 anos. “... Quando estava na 4ª série, a professora me chamou para apagar a lousa e toda a sala começou a gritar um apelido - que não consigo repetir. Não agüentei! Disse a minha mãe que não voltaria mais...” Diário do Nordeste, 15 de março de 2009).

A solução encontrada por Carlos para sofrer menos com o bullying foi não deixar se intimidar pelas gozações dos colegas e quando cresceu e diminuiu de peso pôde finalmente criar mais autoconfiança e se livrar do trauma do bullying apesar de procurar ser duro, ele revela que quando chegava em casa chorava bastante com o que ocorria como mostra no trecho abaixo.

“. Nunca quis acreditar que aquilo acontecia comigo. Contar para alguém seria prolongar, por tempos, o sofrimento. Atualmente com 1,93 de altura e 92 kg, Carlos garante que é bem mais autoconfiante. É claro que os quilinhos a menos atraíram as meninas e os amigos de farra. Ele reconhece a importância da beleza na sociedade e admite haver uma certa falsidade na aproximação das pessoas (Diário do Nordeste, 15 de março de 2009)

Muitas pessoas que hoje são famosas sofreram com o bullying na infância. Para ter uma idéia de que isso é mais comum do que se pensa, abaixo algumas de pessoas famosas que sofreram com o advento do bullying e souberam supera-los:

- **Elvis Presley:** zombado na escola por ser um menino tímido, dificilmente fazia amigos

- **Gisele Bündchen:** a top aturou muitas piadinhas sem graça por ser magra e alta. Tinha três apelidos: Saracura, Olívia Palito e Somaliana

- **Alinne Moraes:** a bela era atormentada por coleguinhas de sua escola em Sorocaba (SP), por sua boca. Tinha um apelido que detestava: Bocão, e pensou em fazer cirurgia plástica para diminuir os lábios

1.4 Como podemos prevenir o bullying e integração de diferentes metodologias.

Os fatores de risco, ou seja, da manifestação do bullying estão relacionados a fatores sócios – econômicos e culturais, bem como aspectos de temperamento e influencia familiares, de amigos da escola, e da comunidade.

Estudos recentes comprovam que o bullying tornou-se uma epidemia social de ampla variabilidade; de 15% até 75% entre os países. A incidência é maior nas séries iniciais do ensino fundamental, atingindo porcentagem menor ao término do ensino médio e em geral costuma envolver mais meninos que meninas.

Pesquisa realizada na Grã-Bretanha sobre o bullying foi considerada a maior já realizada, registrou o sofrimento por bullying pelo menos uma (01) vez por semana em 73% dos alunos do primeiro grau e 10% dos alunos do segundo grau.

Um estudo da British Medical Association Medical Students Committe revelou: um terço dos estudantes entrevistados sofreram bullying; um em cada quatro foram vitimados por um (a) médico (a) e um em cada seis por enfermeiro (a). Os tipos de bullying compreendem desde discriminação racial e sexual a humilhação na frente de pacientes, não excluindo as que ocorrem em salas de cirurgia. No Brasil, Rego teve depoimento de estudantes que apontavam está prática no cotidiano das escolas, como o de que “existem professores que gostam de sacanear os alunos” e “existem professores que são grosseiros e que não respeitam os alunos”.

Entre 2000 e 2003 pesquisa realizada em cinco escolas do interior de São Paulo, analisando o comportamento de 2000 estudantes, revelou que 49% deles estavam envolvidos com o

bullying dentre os quais 22% eram vítimas, 15% eram agressores e 12% desempenhavam ambos os papéis.

Já no Rio de Janeiro entre 2000 e 2003, estudo com 5.875 alunos evidenciou 40,5% envolvidos com o bullying, sendo 16,9% alvos, 12,7% autores, e 10,96% alvos/autores.

No Brasil, 40% dos estudantes estão envolvidos na prática do bullying. A incidência do bullying é maior entre os adolescentes de 11 a 14 anos e tende a diminuir com a idade.

2. Diagnóstico das causas de exclusão social do bullying nas escolas

Os fatores do bullying que podem levar a exclusão social na escola estão relacionados ao desenvolvimento escolar que envolvem as seguintes características sociais como: estrutura familiar, cultura, educação, características individuais: inteligência, atitude, personalidade; características da escola: estrutura física, administração, professor e aluno.

A escola é muito importante no desenvolvimento das crianças e adolescentes, sendo estes insatisfatórios aos que não gostam dela, com comprometimentos físicos e emocionais à sua saúde ou sentimentos de insatisfação com a vida. Os que apresentam relacionamentos inter-pessoal e desenvolvimento acadêmico positivo terão maior possibilidade de alcançar um melhor nível de aprendizado. Aceitação no grupo é fundamental, aprimora suas habilidades sociais e fortalece a capacidade de reação diante de situações de tensão.

Agressividade está presente em todas as escolas, sendo baixa a percepção de sua ocorrência pela escola, pelos pais e pela sociedade. A violência nas escolas é um problema social visível, resultante da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família a escola e a comunidade. A violência na escola representa uma ameaça aos quatro pilares da educação, caracterizada no Relatório de Delors, 1998, como

aprender a conhecer / aprender a fazer / aprender a viver juntos/ aprender a ser. Interfere na aprendizagem e também na qualidade de ensino.

O comportamento agressivo sempre ocorreu nas escolas, sendo que com o aumento dos padrões estéticos de normalidade houve aumentos do comportamento agressivo.

Depois de tudo o que vimos, chegamos a conclusão de que o bullying é um fenômeno mundial que tornou-se um motivo de preocupação para os profissionais da educação, saúde, e demais áreas pertinentes direta ou indiretamente e que não podemos ficar ou sermos indiferentes ao assunto de tamanha violência e repercussão devido ao modo “sutil” que ele se apresenta deixando sequelas profundas nas suas vítimas e até mesmo os que o vivenciam como simples observadores.

Conclusões

O bullying está longe ainda de ser um problema que possamos compreender suas razões de fato e também continuará por algum tempo a ser um grande desafio para núcleo gestores e professores de identificar o problema a tempo de evitar que pessoas sofram esse infortúnio.

Ao fazer uma análise do assunto através das pesquisas identificamos que o bullying é mais comum do que pensamos. Não acontece só com pessoas tímidas e retraídas embora esse sempre é o principal alvo, mas também com pessoas que apenas em alguns momentos de suas vidas estão fora dos padrões de beleza da sociedade.

Apelidar as pessoas é comum em várias sociedades; no interior, por exemplo, muitas pessoas são conhecidas pelo apelido, porém, quando são apelidos que ferem as pessoas, e quando são feitos de maneira a provocar e diminuir as pessoas e de maneira repetitiva, esses se tornam muito prejudiciais para quem é apelidado.

Identificamos também que as pessoas que sofrem com o bullying também são pessoas que já possuem características depressivas e por isso são mais sensíveis as agressões verbais.

Quanto às agressões físicas, essas são mais prejudiciais, pois se tratam de violência que pode trazer danos físicos as pessoas. Os professores e pais devem ficar bastante atentos a essas questões pois, com a ajuda da família (dos agressores e dos agredidos) é possível manter certa vigilância, inclusive fora do ambiente escolar, onde também ocorre a maioria dessas práticas de violência. E no mais, criar um ambiente de divulgação da não violência e da paz é bastante importante para que o bullying possa ser minimizado.

Para isso, toda a família, escola e sociedade devem atuar para que finalmente todas as formas de violência sejam erradicadas.

Nos seres humanos criamos a cultura para podermos sobreviver no meio ambiente e por isso cabe-nos e a nossa sabedoria de que só juntos e respeitando uns aos outros poderemos encontrar o que todo ser humano procura a paz, e a felicidades para todos.

Referências

BALLONE GJ. Maldade da infância e adolescência: bullying. PsiqWeb 2005. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=372&sec=20>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

BESSA M. Discutindo a agressão nos colégios: entrevista com Aramis Lopes Neto - 2004. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=176>>. Acesso em: 26 fev. 2010.

CALHAU. Lélío Braga. Livro Bullying: o que você precisa saber, RJ, Impetus, 2009

CAVALCANTI M. Como lidar com brincadeiras que machucam a alma. Revista Nova Escola 2004; 178:58-61.

Entrevista "Presas e Predadores" da revista Maxima

FANTE C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005

LOPES NETO AA, SAAVEDRA LH. Diga não para o bullying – programa de redução do comportamento agressivo entre Estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

MATOS, Margarida. "Comunicação. Gestão de Conflitos e Saúde na Escola", editora FHM.

Capítulo 14

Coaching: uma revolução de vida e nas organizações

*Patrícia Pereira de Sousa Timóteo*¹

Introdução

O processo de Coaching vem crescendo indefinidamente no Brasil e no mundo. Pois se propõe a buscar resultados. Tudo que a sociedade moderna ocidental busca. E os quais de fato se interessa.

Daí a importância de se conhecer o processo para apropriar-se de suas ferramentas. A fim de alcançar a Alta Performance pessoal e profissional. As grandes propostas do Coaching que atraem tantos seguidores.

O Coaching vem revolucionando o mundo por reunir ferramentas de ampla utilização. Com aplicação cabível nos mais diversos cenários de aprendizado. Que vão desde a vida pessoal a vida profissional com o mesmo padrão de eficácia.

O processo prioriza o autoconhecimento - através de metodologia própria, visa desenvolver a consciência pessoal sobre suas potencialidades para utilizar - se melhor. E dos “pontos de melhoria” para trabalhar e obter melhores resultados.

O autodesenvolvimento - a partir do autoconhecimento, procura desenvolver-se melhor como ser humano, melhorando por

¹ Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc. Graduada em Direito pela FAP/2012. Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/8077494211346145>. E-mail: ppstimoteo@hotmail.com

consequência em todos os aspectos da vida. Em uma constante busca da melhor versão de si mesmo.

E por fim, foca na autor-realização – através da qual, persegue o alcance de suas metas. O coachee se instrumentaliza para conquistar seus objetivos, realizar seus sonhos de vida.

Sempre se utilizando do método Socrático, mediante o uso de “perguntas elevadas”, que compreendem perguntas – chave, e de alto impacto. Utilizadas para chegar as respostas desejadas, que correspondem aos pontos – críticos no caminho do alcance das metas.

Apropriando – se de ferramentas e técnicas que estruturam o passo –a passo dos objetivos e facilitam o alcance das metas. O Coaching busca a melhoria de vida, baseado na eficiência de um ser humano que realiza aquilo a que se propõe.

1. Desenvolvimento

1.1 O coaching

Coaching é um processo estruturado, composto por técnicas e ferramentas, que ajuda pessoas a alcançarem suas metas, desenvolver seu potencial. Sua prática leva a alta performance. Quer seja na vida ou trabalho.

Nesse contexto, o coaching é o processo, coach o profissional qualificado a conduzir o processo, e coachee o cliente. A essência do coaching constitui em liberar o potencial de uma pessoa e maximizar sua performance.

Existem três tipos básicos de coaching, são eles:

Coaching de vida – visa auxiliar o desenvolvimento do indivíduo nas diversas esferas da vida: financeira, familiar, social, espiritual, intelectual, emocional, lazer, profissional, física, ou relacionamento íntimo da pessoa.

Coaching de equipes – visa desenvolver habilidades para gerar resultados na equipe, a criação de novas alianças, desenvolver a

capacidade de resolução de conflitos, de delegar com maior eficiência, a gestão de aprendizagem e crescimento, uma comunicação mais eficaz, e incentiva a contínua transformação como pessoas e membros da organização.

Coaching executivo – visa guiar o profissional a obter alta performance. Desenvolvendo o profissional individual, tanto quanto o sistema organizacional encontrado, maximizando os resultados.

A metodologia adotada pelo Coaching é o método Socrático. Utilizando-se de perguntas de alto impacto que auxiliarão o Coachee a chegar nas respostas “certas” que o guiarão rumo a sua meta.

A essência máxima do coaching é liberar o potencial máximo do indivíduo. E conduzi-lo a alta performance. Um lema importante seria: “Primeiro o mais importante.” Guiando o coachee na escolha de prioridades para a delimitação do objetivo de trabalho.

Chiavenato (2002), resume bem o processo de coaching, destacando o seu diferencial:

Através do processo de coaching novas competências surgem, tanto para o coach (aquele que treina e desenvolve) quanto para seu cliente, o coachee (aquele que é treinado passando pelo processo de desenvolvimento), não só em termos de competências ou capacidades específicas, das quais um bom programa de treinamento poderia dar conta perfeitamente. Coaching é mais do que treinamento, o coach permanece com a pessoa até o momento em que ela atingir o resultado. É dar poder para que a pessoa produza, para que suas intenções se transformem em ações que, por sua vez, se traduzam em resultados. (CHIAVENATO, 2002).

No intuito de desenvolver uma competência específica delimitada pelo coachee, faz –se importante observar a abordagem do CHA – compreendendo o conhecimento, habilidade e atitude do indivíduo.

Nessa perspectiva Banov apresenta as características dos três pilares do CHA:

[...] conhecimento: o domínio intelectual da área de atuação do conhecimento da informação, entender clara e corretamente. [...] - habilidade: capacidade de saber fazer, da aplicação técnica da experiência. - Atitudes: capacidade de agir, de saber fazer da aplicação decisões adequadas às exigências do momento (BANOV, 2010, p.28).

Tal descrição explicita bem de que trata a ferramenta CHA. Referendando a sua importância e utilização na atualidade. Reunindo o conhecimento, a habilidade e a atitude num único propósito. A ideia de fazer o diferencial. De conseguir colocar em prática os conhecimentos adquiridos, através da técnica, sair da teoria e partir para a prática.

1.2 O processo

Para isso o Coach lançará mão de técnicas apropriadas, para desenvolver as habilidades esperadas. Tudo começa com o estabelecimento de um **objetivo** a ser alcançado. Essa **meta** que deve ser clara e delimitada. Num espaço de tempo definido.

Em seguida pode-se escolher a **ferramenta adequada** para trabalhar as habilidades necessárias ao alcance do objetivo. Criando um contexto holisticamente eficiente, que facilite o processo de conquista.

O coaching facilita o sucesso e se coaduna com a maneira com que queremos trabalhar e com a maneira com que temos de trabalhar. É relevante para o mundo moderno dos negócios porque é holístico e adaptativo. O coaching é também um método que respeita as pessoas como indivíduos, e não meramente como engrenagens da máquina dos negócios. Fundamentado na conversa, o coaching está evoluindo como uma forma de liderança. (GOLDSMITH; LYONS; FREAS, 2003, p. 49).

Com um objetivo, meta, e método traçados têm-se o planejamento, que conduz o desenvolvimento da ação. Em seguida

vem a checagem; momento de verificação se objetivos alcançados estavam de acordo com o planejado. E por fim a ação correspondente. O objetivo do coaching é fazer o coachee planejar e executar seus planos, gerenciando propositalmente as ações do indivíduo.

Também é preocupação do coaching ampliar o nosso círculo de influência nas atitudes da vida, diminuindo o círculo de preocupações. Aumentando assim a nossa pró-atividade na vida ou no trabalho. Onde escolhermos trabalhar.

Bernhoeft (2002), destaca o coaching como uma eficaz ferramenta de humanização. Esta ferramenta é adaptada pelo coach de acordo com as necessidades de cada caso, no qual são trabalhadas as competências individuais de cada profissional bem como as do grupo como um todo (competências coletivas).

De acordo o tipo de coaching e a competência a ser trabalhada, o profissional coachee determinará a ferramenta mais adequada a ser utilizada. Entre as principais podemos citar: Feedback, Rapport, Roda da vida, Perfil de Personalidade, Roda das Competências, dentre outras.

1.3 O líder coach:

O alicerce da liderança coach é a firmeza, a sensibilidade e a sabedoria. Seu líder deve estabelecer metas e normas claras para sua equipe, manter boas expectativas quanto a capacidade dos subordinados, e dar o exemplo. Desenvolvendo uma relação de confiança e respeito. É função do líder coach é desenvolver a si e sua equipe. Visando atingir as metas da organização. Para tal precisa aprimorar o relacionamento interpessoal com o grupo. E isso só se dá através da comunicação. Saber ouvir e falar com sua equipe.

Dessa forma torna-se fundamental o domínio da escuta reflexiva, ferramenta essa baseada na empatia (capacidade de colocar-se no lugar do outro, experimentar seus pensamentos e sentimentos). Essa prática pressupõe não julgar, não avaliar, não

criticar, não intervir. Mas induzir o outro a falar. Através de perguntas abertas, linguagem corporal, sinais de interesse. Pois em vez de revelar seu ponto de vista o ouvinte reflexivo ajuda o outro a descobrir.

Goldsmith, Lyons e Freas (2003) escrevem sobre a relevância do coaching para os líderes atuais:

O coaching fornece uma rota para a liderança. O coaching pode libertar o potencial latente de liderança nos gestores e reforçar a liderança onde esta já existir. Uma cultura de coaching pode alimentar a liderança. E quando o coaching alinha o desenvolvimento do indivíduo, da equipe e da organização para uma definição mútua de sucesso, então o coaching se torna liderança. A liderança através do coaching oferece uma direção estratégica e prática para todos. (2003, p.54)

Também torna-se imprescindível o domínio do Feedback por parte do líder. Seja ele positiva ou corretivo, reforçando comportamentos ou corrigindo condutas. Por meio do retorno de informação, referente ao comportamento do liderado; ele permite a reprogramação, o auto-ajuste comportamental. Guiando sua equipe no alcance dos melhores resultados.

Tais teóricos ressaltam a importância do feedback nesse contexto, resumindo:

Com uma sólida visão do negócio e da dinâmica interpessoal, um bom coach é simplesmente uma pessoa de processo que pode estabelecer um relacionamento; está informado sobre o ambiente imediato do executivo; é honesto e corajoso ao fornecer feedback; tem boa capacidade de escutar; faz boas perguntas; é visionário e analítico e é um bom planejador que busca o acompanhamento e o fechamento (GOLDSMITH; LYONS; FREAS, 2003, p. 44).

Eis o diferencial do líder coach: sua capacidade de escuta ativa, dando total importância e atenção ao coachee em suas demandas. O qual entra num processo de intensa conexão chamado “Estado de Flow” com seu coach e juntos constroem a trajetória de conquistas.

Também seu conhecimento do método socrático, para utilização de perguntas elevadas. Pelas quais conduz o coachee as suas próprias descobertas, de como alcançar as metas da empresa e os resultados pessoais almejados pelo liderado.

Além do domínio de ferramentas de planejamento sistemático e estratégico. Que dão suporte ao coachee na busca por seu caminho. As quais sendo bem aplicadas, constituem um poderoso arcabouço para construção do caminho a ser percorrido.

E seu hábito em mensurar resultados durante todo o processo para concretização de planos, é prática eficaz para verificar se está no caminho certo a todo tempo. Possibilitando o ajuste de rota sempre que necessário, antes que chegue ao fim e os resultados já tenham fracassado. Caracterizando um recurso permanentemente utilizado para o controle do percurso, e ajuste de rota quando necessário.

Conclusões

Os estudos apresentados apontam o Coaching como poderoso aliado na vida pessoal e empresarial. Alcançando a excelência de resultados nas empresas, e a alta performance de pessoas, bem como profissionais.

Promove ainda a evolução pessoal, que reflete em todas as esferas de vida do ser. Ao trabalhar ferramentas específicas para o fim desejado, possibilita o desenvolvimento sistêmico do indivíduo.

E assim, demonstra alcance profundo na transformação pessoal. Mediante a escolha do coachee sobre que meta trabalhar, o coach conduz o processo com foco no alcance de resultado. Utilizando – se de seu método socrático, e as ferramentas angariadas de outros estudos, apontam para o foco desejado.

Empresas dependem de resultado. E as metas são uma realidade empresarial atual nas empresas. Capacitar seus profissionais para a sistematização e alcance dessas metas, passa a ser vital para a atuação dessas organizações.

E somente possível através de um processo educacional de líderes e equipes, que obtenham acesso à metodologia coach para a o desenvolvimento desses e maximização de seus resultados na organização.

Conclui-se, portanto, defendendo que todo líder deve ser um coach de sua equipe. Deve ser um parceiro estratégico na maximização de seus resultados. Pois é seu papel providenciar as condições para alcance de metas da equipe, ajudar na solução dos problemas complexos, e compartilhar conhecimentos. Cabe a ele fazer emergir a melhor performance de seus liderados.

Destacando a figura do Líder Coach. Profissional capaz de aliar as técnicas do Coaching à sua atuação na Gestão de Pessoas. Conduzindo os seus liderados ao desenvolvimento pessoal e profissional, visando elevação de performance da empresa.

Promovendo o suporte necessário à equipe, em todos os cenários enfrentados. Servindo de catalisador em processos de mudança nos pontos de melhoria. Adaptação a novos contextos de mercado, e evolução de processos e produtos nas organizações.

Referências

ALVARENGA, Tadeu. **Não basta ser líder**: tem que ser coach. Disponível em: <http://www.abts.org.br/arquivos/coach_lider.pdf>. Acesso em: 22 dez 2014.

ATHAYDE, Ana Claudia. **Diferenças entre coaching, mentoring e counseling**: desmistificando o coaching. Disponível em: <http://abrhba.org.br/eventos_material/forum-de-coaching-download_77.pdf>. Acesso em: 22 dez 2016.

AVILA, Adriana Rita de. MEDEIROS, Gleice Ribeiro. AULER, Karina Carla.

BATISTA, Karen Santos. **Coach**: um estudo das competências requeridas para o exercício da profissão. Disponível em: <http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2013/dissertacao_karen_santos_batista_2013.pdf>. Acesso em: 20 dez 2016.

BERNERS CONSULTING – Bridging China, Europe & Brazil. **O verdadeiro programa de coaching internacional.** Disponível em: <http://bernersconsulting.com/br/assets/files/Berners-Consulting_Brochure_COACHING-BR.pdf>. Acesso em: 20 dez 2016.

BERNHOEFT, R. E. A. **Ferramentas de Humanização:** coaching, counseling e mentoring. In: BOOG, G, BOOG, M. Manual de Gestão de Pessoas e Equipes: Operações. V. 2. São Paulo:Gente, 2002.

BRASIL, Luciana Americano do. **Estudo de caso – HR Consultoria – A importância do coaching no desenvolvimento profissional.** Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/673/2/20133552.pdf>>. Acesso em: 22 dez 2016.

CAMPOS, Teodoro Malta. PINTO, Heloisa Maria Nunes. **Coaching nas Organizações:** Uma revisão bibliográfica. Disponível em: <www.spell.org.br/documentos/download/9028>. Acesso em: 30 dez 2016.

CHIAVENATO, I. **Construção de Talentos.** Rio de Janeiro: Campus, 2002.

DEROM, Sandra. **Em tempos de crise:** Uma empresa sem coaching versus uma empresa com coaching. Disponível em: <http://www.acice.pt/diversos/Uma_empresa_sem_Coaching-vfinal.pdf>. Acesso em: 30 dez 2016.

DINIZ, Marina Ariento *et al.* **Coaching e mentoring:** um estudo de caso em empresa de fertilizantes de grande porte. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/4mostra/pdfs/93.pdf>>. Acesso em: 22 dez 2016.

FIGUEIREDO, Paula. **A cultura do coaching e o papel do líder-coach nas organizações.** Disponível em: <http://cms.coachingportugal.com/FileUpload/e1909c96-d283-414b-bcda-799a23f98coa_27_1_2009.pdf>. Acesso em: 22 dez 2016.

FURTADO, Lino. SOUZA, Ricardo Santos de. MOURA, Eliane. **O processo de coaching como elemento potencializador da performance dos executivos nas organizações.** Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/article/view/146/pdf_1>. Acesso em: 22 dez 2016.

GOLDSMITH, M. **Coaching: o exercício da liderança.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

IBC - Instituto Brasileiro de Coaching. **O Manual do Coaching Executivo: Princípios e Diretrizes para uma Parceria de Coaching Bem-Sucedida.** (The Executive Coaching Handbook: Principles and Guidelines for a Successful Coaching Partnership. Trad. Ana Teresinha Passarella Coelho). Disponível em: <<http://www.theexecutivecoachingforum.com/docs/default-document-library/executive-coaching-manual-brasilian.pdf?sfvrsn=0>>. Acesso em: 20 dez 2016.

IBC - Instituto Brasileiro de Coaching. **Professional & Self Coaching – PSC:** Programa de Formação e certificação internacional em coaching. Disponível em: <<http://www.ibccoaching.com.br/cursos/pdf-psc.pdf>>. Acesso em 22 dez 2016.

IBC - Instituto Brasileiro de Coaching. **Programa Leader Coach Training LCT in Company:** Mais que uma formação, uma revolução para líderes. Disponível em: <<http://ibccoaching.com.br/downloads/Apresentacao-LCT.pdf>>. Acesso em: 30 dez 2016.

ICF – Internacional Coach Federation. **Código de Ética da ICF.** Disponível em: <<http://www.icfbrasil.org/uploads/codigo-de-etica.pdf>>. Acesso em: 22 dez 2016.

INACIO, Sandra Regina da Luz. **Neurocoaching aplicado a empresa familiar.** Disponível em: <<http://www.crasp.gov.br/crasp/conteudo/NEUROCOACHING%20APLICADO%20A%20EMPRESA%20FAMILIAR.pdf>>. Acesso em: 22 dez 2016.

JESUS, Rúbia Graziela Cecílio de. MANOLESCU, Friedhilde Maria K. **Os benefícios do coaching nas organizações.** Disponível em:

<http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INI Coo30_01_O.pdf>. Acesso em: 20 dez 2016.

KARAWEJCZYK, Tamára Cecilia. CARDOSO, Ana Paula. **Atuação profissional em coaching e os desafios presentes e futuros nesta nova carreira.** Disponível em: <<http://www.senac.br/media/6625/artigo5.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2016.

LYONS, L. **O coaching no cerne da estratégia.** In: Goldsmith, M. et. al. Coaching: o exercício da liderança. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

Capítulo 15

O papel do gestor na educação inclusiva

Maria Zilma da Silva Teófilo

Introdução

A escola é um dos principais contextos do desenvolvimento humano, entre as grandes questões que estão em evidências na discussão de políticas públicas voltadas para a educação, pode destacar o processo da inclusão na escola de crianças que são identificadas como portadoras de alguma necessidade educativa especial.

Para que a inclusão possa acontecer à gestão escolar deve estar imbuída de boa vontade e conhecimentos das leis que regem a educação especial, bem como enfrentar com segurança esse desafio, enxergar a clareza e a obviedade da proposta inclusiva escolar.

A fundamentação teórica está dividida em dois capítulos. O primeiro trata da relação da gestão com a inclusão escolar, onde abordo as conquistas e políticas que regem a inclusão no país, mostrando a importância de uma gestão ativa que atenda às necessidades da clientela.

No segundo capítulo abordarei o valor da sala de aula no processo de inclusão escolar, bem como o compromisso do gestor, haja vista que a inclusão não acontece da noite para o dia é preciso

¹ Graduada em pedagogia com habilitação em português e inglês, Universidade Estadual vale do Acaraú, UVA. Pós-graduada em psicopedagogia e gestão escolar pela Universidade ATENEU e Mestranda em Educação pela UNISULLIVAN Inc.

reflexão, estudo e tomadas de decisões. Para isso a sala de aula deve ser contemplada como um laboratório propício a aceitar a diversidade para fazer a inclusão acontecer.

São apresentadas as considerações finais, acompanhadas de recomendações da comunidade educativa, em seguida as referências bibliográficas.

1. A relação da gestão com a inclusão escolar

Durante todo o processo histórico o mundo tratou com indiferença ou até como aquelas crianças doentes que portavam alguma deficiência. Tirá-los do convívio da sociedade ou mantê-los fora da escola, era o melhor que seus pais podiam fazer. No começo quando se pensava nos portadores de necessidades especiais jamais se via a necessidade de educação, levando em conta apenas o caráter assistencialista (TALAMONI; CALLEGARI, 2009).

Nos dias atuais as escolas vêm avançando cada vez mais no que diz respeito à inclusão dos alunos com necessidades especiais. Muito se tem discutido sobre o método usado pelo o professor, a participação da família na escola, a inclusão de alunos com necessidades educacionais em classes regulares.

Em se falando em inclusão, deterei no papel da gestão escolar como mola motivadora na questão de incluir aqueles que precisam de atenção especializada. Para que o gestor possa desenvolver e promover a inclusão dentro da escola que atua precisa conhecer as leis que regem a educação especial e convencer a si mesmo desta necessidade.

Os processos de inclusão das crianças que são identificadas como portadoras de alguma necessidade especial, no contexto escolar, têm sido amplamente enfatizados nas políticas públicas voltadas para a educação.

As políticas de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais estabelecidos pela a Constituição Federal de 1988 (artigo 3º, inciso IV), que estabelece a igualdade no acesso à

escola. O estado deve dar atendimento especializado, de preferência na rede regular. Sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação, deixando claro que a igualdade de condição de acesso e permanência na escola, sendo um dever do estado à oferta do atendimento. (BRASIL, 1988).

Conhecendo a constituição e agindo como alguém que luta por cidadania, o diretor deve ser o primeiro a preparar a escola e o quadro de professores para promover a inclusão. Esclarecer os pais sobre esse direito, de forma que venha convencer a família da importância da inclusão para todos que frequentam a escola, isso é essencial.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), embasada na Declaração de Salamanca, elaborada pela Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, determinam que todas as pessoas portadoras de necessidades especiais devem frequentar as escolas regulares, deixando claro que essa é a maneira mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, sendo a educação inclusiva uma força que renova a escola e que amplia a participação, o gestor deve ser o principal defensor da inclusão, uma vez que valoriza a diversidade de forma democrática e percebe o sujeito aprendente a partir da sua singularidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a lei nº. 8.069/90, no artigo 55 que traz como dispositivo legal que o pai ou responsável tem como obrigação fazer a matrícula na rede regular de ensino. (ECA, 1990). Dentro da escola a interação com a diversidade produz conhecimento, melhora a convivência trazendo aprendizado a todos aqueles que participam dela. A escola tem aos poucos, dado passos significativos na tarefa de incluir. O núcleo gestor precisa estar imbuído de boa vontade e compromisso, enfrentar com segurança e otimismo esse desafio, enxergar a clareza e a obviedade ética da proposta inclusiva escolar. Para isso o gestor deve como líder, dentro da unidade escolar, sempre agir conforme a parte legal, para isso o coletivo deve estar disposto a trabalhar juntos, dividindo os problemas e buscando soluções para

desenvolver os diferentes níveis de aprendizagem, de forma que possam na interação superar limitações e fortalecer a inclusão.

Tudo isso é muito importante, porém para um bom administrador é necessário trabalhar a gestão da aprendizagem, os alunos precisam estar na escola, mas estejam aprendendo.

Por acreditar que a gestão deve trabalhar para garantir bons resultados na escola, é a gestão também a responsável pela a transformação da sala de aula em um ambiente promotor da inclusão de alunos com necessidades especiais (CAVALCANTE, 2005). Para isso é importante adaptar a prática pedagógica de forma que todos que participam da escola estejam cientes dos propósitos da instituição.

Partindo sempre do pensar coletivo, onde todos possam conhecer e contribuir com a inclusão, desempenhando suas tarefas com eficiência, para que assim, a escola se torne um lugar agradável, uma vez que a escola não é lugar de sofrimento e humilhação (FERREIRA, 2006, p.36).

É necessário que o gestor, que estar na frente do comando deixe isso muito claro para o seu grupo, vendo a clientela que atende e pensando junto como melhor agir, o pensar em grupo garante a unidade do trabalho e como todo trabalho feito em conjunto é possível acontecer falhas, é nesta hora que o gestor precisa conversar com a equipe e fazer ajustes para garantir o alcance dos objetivos.

Garantir a educação inclusiva é tornar a escola um lugar democrático, onde se notam os diferentes sendo tratados com igualdade, ou melhor, neste espaço adota-se uma postura consciente e coerente, respeitando as limitações de cada aluno. Só assim podemos legitimar a educação inclusiva (ARPINI, 2006, p. 37).

Fazendo uma análise, sobre a educação inclusiva e gestão, percebe-se que a gestão escolar ainda está em fase de organização e formação e, por isso aquém do desejável. O que leva muitas vezes o gestor agir contrariando a inclusão. É necessário esclarecer o grupo de trabalho que, independentemente das necessidades das crianças,

todas têm possibilidades de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, mesmo que seja de forma diferente, pois cada modo de agir é que torna cada indivíduo único e singular (CAVALCANTE, 2006). Para um melhor desempenho da instituição o gestor precisa construir uma visão integradora, ou seja, entender que cada área não é um fim em si mesmo, mas um meio de fazer a escola cumprir seus objetivos. Ao estabelecer rotinas e atividades ordenadas e relaciona-las com as metas, o diretor começa a criar a cultura de eficiência. A instituição que tem um projeto pedagógico construído coletivamente tem uma vantagem: os propósitos educativos e as metas são definidas no documento e ambos são conhecidos de todos, o que facilita atrelar novas ações aos propósitos educativos. Ninguém faz inclusão sozinho, mas envolvendo cada um que faz parte.

O gestor para desenvolver a visão integradora precisa compreender que a escola precisa fazer parte de um sistema maior. O fato de pertencer a uma rede exige que ela se adapte as políticas públicas. Além disso, existe uma comunidade dentro e ao redor dela que precisa estar comprometida com o trabalho pedagógico. Sem a reflexão sobre esses elementos, a gestão deixa de representar as necessidades dos alunos e se torna cada vez mais burocrática (ANGELA, 2009).

O que se requer da escola é que, na mudança, permaneça nela um espaço para criação de um mundo sem cátedras, sem privilégios e sem medo. E que, sobretudo, ela seja o lugar em que se realize uma pedagogia baseada na solidariedade. Para isso, é necessária uma atitude verdadeiramente crítica de seus gestores, um olhar profundo e abrangente, para ver o que deve permanecer e o que precisa ser modificado. Sem esquecer a coragem para realizar as transformações necessárias. As experiências bem-sucedidas – e elas tem sido muita! – Mostram a possibilidade de empenho coletivo na construção da escola que queremos ir a qual temos pleno direito. (RIOS, 2010, p. 58)

A escola tem como objetivo promover a inclusão, deve Saber que incluir não é deixar passar de ano, simplesmente pó ser incluso, muito menos estar junto com o grupo, como se apenas isso fosse suficiente. Incluir significa promover as aprendizagens necessárias e as devidas apropriações do conhecimento social, é indispensável para o exercício da cidadania (PAROLIM, 2007). É característica de um bom gestor o olhar atento à aprendizagem de todos os alunos, inclusive os inclusos.

A gestão só funciona quando impulsiona a aprendizagem. Hoje devido às avaliações externas, os gestores já estão mais incomodados querendo melhorar seus indicadores. No que diz respeito à educação inclusiva é preciso refletir, como já falamos, a ação/reflexão, para a partir disso saber se estamos no caminho certo e onde precisamos melhorar. É preciso resgatar o sentido da educação especial, com aprendizagem. E para o aluno especial aprender é preciso que o professor seja flexível. Justamente nesta tensão, apoiado pelo o diretor, entre o querer ensinar e o conseguir uma maneira apropriada para fazê-la, vamos buscar estratégias que nos expliquem o que fazer e como fazer.

1.1 O valor da sala de aula no processo de inclusão escolar

A sala de aula vem ao longo dos anos se transformando em um ambiente ímpar, como promotor da inclusão de alunos com necessidades especiais (CAVALCANTE, 2005).

Por meio da interação, da parceria da gestão e da comunidade, o professor pode promover avanços, e o aluno pode desenvolver-se, aprendendo em casa e na escola. Os conhecimentos científicos para uma boa prática na sala de aula são muito importantes, porém as relações humanas são essenciais, uma vez que instrumentalizam a prática do educador (FURTADO, 2008).

Uma sala de aula que se propõe a incluir deve estar bem estruturada, equipada com profissionais formados e motivados, possibilitando a integração de qualquer portador de necessidades

educacionais especiais na escola. Garantindo assim, os alunos inclusos no ensino regular o direito ao ingresso, a permanência e o sucesso.

Ainda são muitos os professores que resistem em receber um aluno especial. Estes se justificam dizendo que não tem formação para a inclusão. Sobre isso nos fala Furtado:

Não há dúvidas de que devemos pensar na escola como instituição que contribui para as transformações sociais. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades, falar “em tese”, daquilo que a escola poderia ser; outra coisa bem diferente é considerar que a escola atual cumpra essa função (FURTADO, 2008, p. 10).

O autor deixa claro que não existe receita pronta a formação se faz no caminhar, uma vez que cada aluno traz sua singularidade e, a partir de então o professor como um profissional que deseja obter êxito no trabalho, precisa adotar procedimentos inclusivos. Para isso, ele precisa estar aberto a receber informações e dá-las, investindo em sua formação para uma prática fortalecida pela a interação da comunidade escolar. É necessário também partilhar cada avanço, cada dificuldade, discutir a eficácia das estratégias usadas, para assim, adotar novos procedimentos vindo de uma ação conjunta onde impera ação e reflexão. Liderado pelo o gestor, essas ações devem ser decididas por professores, alunos e sociedade, para que assim se possa dividir problemas e soluções, dividindo também as responsabilidades dentro da escola para que ninguém se torne vítimas de decisões governamentais (PAROLIM, 2008).

Quando o professor é capacitado e a parceria funciona, o crescimento de ambos é visível. Resta-nos, portanto, fazer nossas, as palavras do próprio Ministro da Educação, Fernando Haddad: “Torna-se um desafio diminuir os temores que ainda possam existir no sistema de ensino. Algumas preocupações precisam ser superadas e, de fato, a experiência das escolas vai transformar essa realidade”. A realidade, portanto, está aí, à espera, apenas, de ser transformado (HADDAD apud FERREIRA, 2005, p.01).

Os desafios da educação requerem cada vez mais conhecimentos, para que possamos vencer as barreiras que encontramos nesse campo tão vasto.

A participação do aluno, a interação e a aprendizagem interdependente são focos principais. Os recursos e as técnicas para fornecer informações e dirigir o currículo de uma maneira que os alunos tenham não somente as habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos, mas também a motivação e o foco para dirigirem as suas necessidades de aprendizagens são os desafios do núcleo gestor e do professor.

Os professores necessitam ser, cada vez mais, capazes de acharem alternativas, desenvolver habilidades básicas e dispor de recursos para atender às necessidades especiais de cada um dos alunos dentro da sala de aula (RODRIGUES, 2006).

Como gestores e educadores, estamos sendo chamados a mudar o nosso estilo de gestão e de ensino para desenvolver a interdependência de indivíduos capazes por toda a vida. Não podemos mais ser complacentes com um padrão educacional que segrega, isola. Em vez disso, deveremos ser mais proativos em providenciar conhecimentos que sejam necessários para que cada aprendiz vivo de forma produtiva sua vida, continuamente, em um mundo de mudanças (RODRIGUES, 2006).

A formação dos profissionais da educação é tarefa, sem dúvida, essencial para a melhoria do processo ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar.

Na sala de aula é necessário um bom planejamento, criatividade e boa vontade dos professores, o que ainda não é suficiente para que o aluno com necessidade educacional especial se desenvolva como poderia, é preciso sistematizar o conhecimento nessa área.

Sobre isso nos fala Werneck:

Tudo isso, é evidente, pressupõe investimentos. Um governo ou uma escola que dizem promover a inclusão e não destinam verba a ajuda técnicas, á compra de materiais adequados ou as alterações arquitetônicas para criar acessibilidade não estão pensando em inclusão. Werneck (2005, p. 05):

Fica claro que incluir sem o apoio do gestor escolar e da comunidade é impossível, uma vez que, é a gestão que propicia as condições adquirindo os recursos necessários.

Nesta hora devemos nos conscientizar de que o ato de ensinar é chegar ao outro por meio de um laço afetivo e com outros dois requisitos imprescindíveis: o domínio do que precisa ensinar e a didática específica para ensinar a diferentes grupos de alunos. Não há aluno que não progrida em sua situação onde o espaço de aprendizagem esteja preparado e onde tem um grupo trabalhando com o mesmo objetivo, do motorista ao diretor, todos zelando pela a aprendizagem de todos.

Para os alunos com deficiência visual e auditiva, é importante a frequência à escola regular e sua complementação com o ensino especial, a fim de suprir necessidades específicas da sua deficiência, como no caso da criança com deficiência visual, a aprendizagem do Braille, a orientação e mobilidade, as atividades da vida diária. Para o aluno surdo, a alfabetização por meio das Libras. Um dos fatores determinantes para a efetivação dessa política é a parceria entre os professores da educação especial e os do ensino regular.

Se o gestor não destinar recursos para compra destes recursos como pode o professor trabalhar?

Na escola toda devem ter clareza de suas funções e saber que quando uma parte falha pode comprometer o trabalho de toda equipe. A escola vista como meio de crescimento, de cidadania, infelizmente uma parte ainda reproduz ideologia dominante e produz injustiça social. É imprescindível, portanto, investir em uma criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir disso, será possível a abertura de

espaços de reflexão e escuta sistemática entre os grupos interdisciplinares e interinstitucionais, dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente.

Os profissionais da educação já perceberam que, o grande obstáculo, quando pensamos na criança com necessidades especiais, situa-se no isolamento frequente que vivencia na família, na vida escolar ou na vida em sociedade. Na ótica Vygotskiano, o isolamento não constitui apenas um problema social ou ético, porém representa uma faceta psicossocial muito delicada. A venerabilidade psicológica decorrente do isolamento social causar necessidade da dinâmica sócio genética para o desenvolvimento infantil sadio. O desenvolvimento infantil depende das trocas psicossociais e quanto mais debilitadas elas forem, mais lacunar o mesmo será (VYGOTSKY, 2008).

Acredita-se que incluir alunos diferentes/deficientes na classe comum do ensino regular, seja viável, desde que se tenha presente a complexidade de tal processo, o qual requer muito investimento e comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais igualmente se faz necessário muito estudo, pesquisa para ampliar o conhecimento, desenvolver e testar formas que viabilizem a verdadeira inclusão escolar.

A escola para se tornar inclusiva precisa abrir espaço para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico, que devem ser exercidos nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania (MITTLER, 2003).

Conclusões

Conclui que existem muitas estratégias para a gestão incluir na ação do cotidiano escolar inclusivo e que essas estratégias são necessárias para que a escola não responda somente aos alunos que nela buscam saberes, mas aos desafios que são atribuídos no

cumprimento das leis e da função formativa da inclusão, tudo num processo democrático, reconhecendo e valorizando a diversidade, como um elemento enriquecedor no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto incluir é garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, é uma questão de justiça e de equidade social. A inclusão implica na reformulação de políticas educacionais e de implementações de projetos educacionais inclusivo, sendo o maior desafio estender a inclusão a um maior número de escolas, facilitando incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma que exceção.

Por isso é preciso refletir sobre a formação de gestores e educadores, pois essa formação não é para preparar alguém a diversidade, mas para a inclusão, porque a inclusão não traz respostas prontas, mas uma formação em que o gestor e o educador irão olhar o seu aluno de outra dimensão, tendo assim acesso as peculiaridades desse aluno, entendendo e buscando o apoio necessário.

Finalizando, cabe refletirmos sobre o que é igual ou diferente? Pois se olharmos a nossa volta, perceberemos que não existe ninguém igual na natureza, no pensamento, nos comportamentos, nas ações e etc. e as diferenças não são sinônimos de incapacidade ou doença, mas de equidade humana.

Referências

ARPINI, Mônica, Dorian. **Violência e exclusão**. São Paulo, Ed. Edusc, 2002.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Corde, 1994.

_____, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394**. Brasília, Centro gráfico, 1996.

CAVALCANTE, Meire. **Inclusão vamos lutar contra o preconceito**. Revista nova escola. Pg. 34, outubro de 2006.

FERREIRA, Windyz. INCLUSÃO: **Revista da Educação Especial**. V. 1, Brasília, Secretaria da Educação Especial, out. /2005, p. 456.

LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6ª edição, São Paulo: Ática, 2006.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Qualitativa**. 2ª edição, São Paulo: Atlas, 2005

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: **Contextos sociais**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

PAROLIN, Isabel Cristina. Inclusão: **Incluir para aprender**. Revista Vida e Educação, Ano. 05, n. 17 UNDIME, jan/fev. 2008, p. 18.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Os segredos do bom gestor**: Revista nova escola, gestão escolar. Ano I - nº4, p. 58 out/Nov de 2009.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: Dose olhares sobre a educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

VEROTI, Daniela Talamoni, CALLEGAR, IEANNE. **A inclusão que ensina**: Revista Especial nova escola. IVL/2009 p. 9-17.

VIGOSTYK, Lev. **Educação Inclusiva**: Revista Inclusão, Ano 02. Agosto/2008 p. 9.

Capítulo 16

Distúrbios de aprendizagem no ambiente escolar: o papel do professor no processo pedagógico

Antônia Cláudia Libanio

João Sobrinho Roberto da Silva

Introdução

As dificuldades de aprendizagem, referem-se a alterações no processo de desenvolvimento das crianças, e a identificação precoce evita dificuldades educacionais e sociais posteriores. As variações de dificuldade de aprendizagem, apresentam diversificados tipos de alterações que ocorrem neste período de desenvolvimento, que podem ser citadas as deficiências sensoriais, deficiência mental, distúrbios motores, neurológicos e comportamentais. (ZORZI, 2003).

O desafio de lidar com as dificuldades e planejar uma intervenção, envolve os alunos, a escola e a família. Neste sentido o acompanhamento do psicopedagogo contribui para auxiliar os educadores e orientar os pais das crianças, acompanhar e colaborar com as propostas metodológicas de ensino e gerenciar o acompanhamento dessa criança portadora do distúrbio de aprendizagem, e colocar em prática as ações para o desenvolvimento educacional e psicológico da criança. (BOSSA, 1994).

Segundo Schirmer, Fontoura e Nunes (2004, S96), o aprendizado apresenta características particulares e explica ainda que:

Apesar de não estar completamente esclarecido o grau de eficácia com que a linguagem é adquirida, sabe-se que as crianças de diferentes culturas parecem seguir o mesmo percurso global de desenvolvimento da linguagem. Ainda antes de nascer, elas iniciam a aprendizagem dos sons da sua língua nativa e desde os primeiros meses distinguem na de línguas estrangeiras.

O processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança, pode ser um desafio, mas não significa exatamente ser uma deficiência. As características de aprendizagem podem aparecer de maneira diferenciada de ver e agir, como ter habilidades em cálculos, outras habilidades físicas, em pinturas, músicas, literatura, etc. porém todos são colocados numa mesma sala e utilizados a mesma técnica de ensino, tornando assim inevitável que alguns tenham problemas de aprendizagem. (SCOZ, 1994).

A abordagem do tema define-se pelo grau de dificuldade da percepção dos professores em identificar a diferença entre os distúrbios de aprendizagem com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, e essa temática é observada na literatura e expressa o papel do professor e da família no consenso da abordagem do tema, inserindo a função do psicopedagogo na busca de identificar esses distúrbios e trabalhar de melhor forma pedagógica esses aspectos encontrados que prejudicam ou interrompem o desenvolvimento educacional da criança.

Desta forma define-se o seguinte questionamento: Quais aspectos os professores devem evidenciar para identificar os distúrbios de aprendizagem dos seus alunos? Têm-se como objetivos específicos demonstrar o conceito e os tipos de distúrbios de aprendizagem, as causas dos distúrbios de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem. Tem como objetivo geral demonstrar os fatores e causas dos distúrbios de aprendizagem, dentro da

abordagem do professor para as ações em prática no processo político-pedagógico nas escolas.

Esta monografia trata-se de uma pesquisa descritiva, documental e bibliográfica, realizada através de um estudo que tem como objetivo apresentar através de uma abordagem qualitativa, as causas dos distúrbios de aprendizagem encontrados na literatura e nas escolas, e como os professores estão agindo nestes aspectos no processo político-pedagógico de aprendizagem, com a participação da família e de psicopedagogos, utilizando de instrumentos regular do ensino e dos parâmetros curriculares nacionais para suas ações.

O trabalho divide-se em cinco seções: a primeira é a introdução ao assunto, a segunda seção apresenta de forma descritiva os conceitos, teorias e a legislação com base nos estudos da área, a terceira define a metodologia desenvolvida no trabalho, a quarta representa as análises e discussões e por última a quinta seção as considerações finais.

1. Caracterização dos distúrbios de aprendizagem

Partindo da questão etimológica da palavra, as autoras Collares e Moysés (1992), a palavra distúrbio instituída através do radical *turbare* que significa alteração violenta na ordem natural e do prefixo *dis* que significa alteração do sentido normal, patológico, tornando a palavra distúrbio no sentido de “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural”.

Neste aspecto a característica da expressão distúrbio de aprendizagem, compõe-se da anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural de aprendizagem, e ainda no conceito de Collares e Moysés (1992), o conceito de distúrbio de aprendizagem vem sendo utilizado de maneira desmedida nas escolas, pois precisa de uma conceituação científica remetida a uma doença ou problema acometido ao indivíduo para explanação desses aspectos do que uma conceituação pedagógica.

Conforme a Organização Mundial de Saúde – OMS, através da Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças - CID -10, utiliza o termo transtorno, para substituir os termos como doença ou enfermidade, sendo “usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecíveis associados, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais”.

Nesta classificação do CID – 10, os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, pertencem a categoria F81, descritos como:

CID 10 - F81 Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares;

CID 10 - F81.0 Transtorno específico de leitura;

CID 10 - F81.1 Transtorno específico da soletração;

CID 10 - F81.2 Transtorno específico da habilidade em aritmética;

CID 10 - F81.3 Transtorno misto de habilidades escolares;

CID 10 - F81.8 Outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares;

CID 10 - F81.9 Transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares.

Um fator importante nesta situação de classificação é diferenciar o que é dificuldades de aprendizagem e o que é distúrbios de aprendizagem. Segundo Antunes (2003, p.69) explica que:

Considerando a distinção desses conceitos, entender-se-ia que as dificuldades de aprendizagem envolveriam alunos comuns, aparentemente sem danos de natureza médica ou psicológica que necessitassem de práticas educativas especiais, e que os distúrbios de aprendizagem se refeririam a problemas mais amplos, quando se manifestam dificuldades significativas de aquisição e uso das capacidades de compreensão e expressão linguísticas – tanto oral como na leitura e na escrita – e da capacidade de compreensão de operações lógico-matemáticas.

Antunes (2003), cita ainda que as pessoas com dificuldades de aprendizagem podem acompanhar um ciclo escolar convencional ainda que com restrições, no caso de distúrbios exigiriam cuidados mais amplos. Cita ainda que uma estimativa de estudos norte-americanos aponta cerca de 20% da população estudantil na educação infantil possuem dificuldades na aprendizagem, sendo 18% dificuldades de aprendizagem e 2% distúrbios de aprendizagem, e que conforme definição estabelecida em 1981 pelo National Joint Committee for Learning Disabilities (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem), dos Estados Unidos.

Conforme Ciasca (1972, apud AZCOAGA, 2003, p.21), algumas integridades básicas devem estar presentes no processo da aprendizagem das crianças, essas integridades podem ser descritas como:

a) Funções psicodinâmica:

À medida que o organismo internaliza o observado ou o experienciado, começa a assimilar hierarquicamente, pelos processos psíquicos, devendo, portanto, existir controle e integridade psicoemocional, para que ocorra a aprendizagem;

b) Funções do sistema nervoso periférico

Responsáveis pelos receptores sensoriais, que são canais principais para aprendizagem simbólica. Uma subcarga sensorial implicaria em privação do cérebro de estimulação básica, para o crescimento e amadurecimento dos processos psicológicos;

c) Funções do sistema nervoso central

Responsável pelo armazenamento, elaboração e processamento da informação, resultante da resposta apropriada do organismo.

Na literatura inglesa, Ciasca (2003), em Hinshelwood em 1917, um oftalmologista de Glasgow, desconsiderando outros aspectos a respeito de crianças normais, considerou a dificuldade de aprendizagem da criança como cegueira congênita de palavras, no Brasil, explica que a partir de 1960 até 1980, foram os grandes

avanços na realização do estudo sobre distúrbios de aprendizagem, ampliando a legislação, a formação das instituições e do poder público, amparando a criança, o adolescente e o adulto.

Barkley (2008), explica que grandes avanços foram realizados neste período, tanto no campo científico quanto no profissional, sensibilizando toda sociedade, porém de maneira alarmante, que com isso cresceu excessivamente o número de medicamentos estimulantes para o tratamento dos transtornos, e as políticas públicas vieram com a finalidade de tornar a educação de crianças com transtornos uma prioridade na política nacional no começo dos anos de 1990, citando a publicação do manual para diagnóstico dos transtornos pela associação americana de psiquiatria.

As definições dos conceitos relacionados a deficiência de aprendizagem abrangem especificamente algumas habilidades, que conforme Ciasca (2003, p.25) podem ser citadas como:

Linguagem oral (fonologia, morfologia, semântica, sintaxe, pragmática), leitura (habilidade no uso da palavra, reconhecimento de letras, compreensão), escrita (soletrar, ditado, cópia), matemática (habilidades de cálculo básico, raciocínio matemático), e nas combinações e/ou relações entre elas.

1.1 Distúrbios de aprendizagem

As dificuldades no processo de aprendizagem têm caráter provisório e são provenientes de desarticulações no processo de aprendizagem do sujeito. Na aprendizagem sistemática o meio escolar é o gerador de condições para que a aprendizagem ocorra, a partir de uma articulação equilibrada entre as condições internas e externas do sujeito, Glat (2007, p.66) demonstra a aprendizagem de diferentes dimensões, possibilidade, limitações, psico-cognitivo e psico-afetivo.

Na formulação desse processo dos sistemas funcionais, Ciasca apud Pennington (2003, pág. 34), apresenta cinco sistemas funcionais relacionados com funções cognitivas, correspondente a

uma área ou circuito do cérebro, cujo mau funcionamento origina os transtornos, dos quais descreve a região perisilviana esquerda tem funções neurolinguísticas, a área do hipocampo e amígdalas, a região posterior do hemisfério cerebral direito, o lobo pré-frontal, e essas síndromes são as melhores definidas e mais frequentemente observadas na prática clínica.

Um número crescente de alunos passa a ser caracterizados por algum tipo de déficit no seu aprendizado, que pode ser associado ou não com problemas de comportamento, e essa questão é levantada pelos professores, pois se excluir a possibilidade de não ser um problema neurológico, este caso está associado a outras manifestações, que podem ser caracterizados como seus hábitos, fatores externos, econômicos, sociais, dentre outros. (GLAT, 2003).

Os distúrbios de aprendizagem mais diagnosticados por equipes disciplinares (terapeutas, educadores e médicos), serão descritos abaixo conforme apresentado por Glat (2003, p.70): Dislexia, Disgrafia, Disortografia, Discalculia e Transtorno do processamento auditivo central.

Os distúrbios de aprendizagem podem fazer parte dos quadros de Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH), por ser um diagnóstico mais difícil e basicamente clínico, seus sintomas são descritos no CID – 10 e DSM – IV, que classificam em três subtipos: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo e tipo combinado. Para ser classificado nos subtipos deve apresentar seis ou mais sintomas por mais de seis meses e em mais de um ambiente. (GLAT, 2003).

O manual de diagnóstico de transtornos, elaborados pela Associação Americana de Psiquiatria, classifica alguns aspectos da classificação do TDAH, que explica as fases nos quais ocorrem com mais frequência a sua manifestação e apresenta os fatores de riscos e prognósticos.

1.2 Transtorno específico da aprendizagem

Zorzi (2007), explica que a linguagem falada ou escrita está relacionada diretamente com os chamados distúrbios de aprendizagem, classificados no transtorno específico da aprendizagem, pois abrange os dois aspectos, tanto no transtorno quanto na dificuldade de aprendizagem. As alterações atingem principalmente a linguagem infantil devido a oralidade para se manifestarem, que ocorrem desde cedo em uma das duas formas.

Conforme Kliegman et al (2014), a linguagem é dividida em vários componentes essenciais, como a comunicação que consiste em comportamentos e habilidades, a fonologia no uso correto dos sons da fala para formação das palavras, a semântica no uso correto das palavras e a sintaxe para o uso adequado da gramática. A linguagem é dividida em várias fases do desenvolvimento da criança, conforme o quadro abaixo pode ser demonstrado seus aspectos e o período de desenvolvimento.

Quadro 1. Marcos Normais da Linguagem

AUDIÇÃO E COMPREENSÃO	FALA
NASCIMENTO - 3 MESES	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Assusta-se com sons altos. ❖ Fica quieto ou sorri quando falam com ele. ❖ Parece reconhecer a voz de alguém e se aquieta se estiver chorando. ❖ Aumenta ou diminui o comportamento de mamar em resposta ao som. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Faz sons de prazer (guuu, buuuu). ❖ Chora de forma diferente para diferentes necessidades. ❖ Sorri quando o vê.
4 - 6 MESES	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Move os olhos na direção do som ❖ Responde às mudanças no tom de sua voz. ❖ Percebe brinquedos que produzem sons ❖ Presta atenção à música 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Balbucia sons mais semelhantes à fala, com muitos sons diferentes, incluindo p, b e m ❖ Vocaliza a excitação e o desprazer

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Faz sons borbulhantes quando sozinho e quando brinca com você
7 MESES A 1 ANO	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Gosta de jogos como esconde-esconde e bate-aqui ❖ Vira-se e olha na direção dos sons ❖ Ouvem quando falam com ele ❖ Reconhece palavras para itens comuns, como xícara, sapato e suco ❖ Começa a responder a pedidos (vem aqui, quer mais?) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Balbúcia grupo de sons longos e curtos, como tata, upup, bibibibi ❖ Usa a fala ou sons que não sejam de choro para conseguir e manter a atenção ❖ Imita diferentes sons de fala ❖ Tem uma ou duas palavras (dada, papa, mama) embora possam não ser claras
1 - 2 ANOS	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aponta para algumas partes do corpo quando perguntado ❖ Segue comandos simples e compreende perguntas simples (jogue a bola, beije o bebê, onde está o seu sapato?) ❖ Escuta histórias simples, canções e rimas ❖ Aponta para figuras em um livro quando pedido 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Diz mais palavras a cada mês ❖ Usa perguntas de uma a duas palavras (onde gato? Ir embora? O que isso?) ❖ Coloca duas palavras juntas (mais bolacha, não suco, mamãe livro) ❖ Usa muitos sons de consoante diferentes no início das palavras
2 - 3 ANOS	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Entende diferenças de significado (p. ex. vai-pare, grande-pequeno, acima-abaixo) ❖ Segue pedidos de duas etapas (pegue o livro e ponha na mesa) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tem uma palavra para quase tudo ❖ Usa sentenças de 2-3 palavras para falar e pedir as coisas ❖ A fala é compreendida por ouvintes familiares na maioria do tempo ❖ Frequentemente pede objetos ou dirige a atenção para eles, nomeando-os
3 - 4 ANOS	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ouve quando você chama de outro cômodo 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fala sobre as atividades na escola ou na casa de amigos ❖ É normalmente entendido por pessoas fora da família

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ouve rádio ou televisão na mesma altura que outros membros da família ❖ Compreende perguntas simples quem, o quê, onde, por quê 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Usa um monte de frases com mais de quatro palavras ❖ Normalmente fala com facilidade, sem repetir sílabas ou palavras
4 - 5 ANOS	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Presta atenção a uma história curta e responde a perguntas simples sobre ela ❖ Ouve e compreende a maior parte do que é dito em casa e na escola 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A voz soa tão clara quanto a de outras crianças ❖ Usa sentenças que incluem detalhes (eu gosto de ler meus livros) ❖ Conta histórias que seguem um tópico ❖ Comunica-se com facilidade com outras crianças e adultos ❖ Fala a maioria dos sons corretamente, com exceção de alguns como l, x, r, v, z, ch ❖ Usa a mesma gramática que o restante da família

Fonte: Tratado de Pediatria, Kliegman et al 2014, pág. 115

Os distúrbios da linguagem oral estão relacionados a evolução da criança e o seu processo de aprendizagem, o comprometimento da dificuldade é mais evidente na expressão verbal do que na compreensão. As seguintes características e tendências evolutivas podem ser observadas nas crianças que possuem esse perfil conforme Zorzi (2007, p. 108), “as dificuldades podem derivar para o plano da fala, caracterizando os chamados distúrbios articulatórios; em alguns casos de vocabulário e o domínio da sintaxe.

O distúrbio específico da linguagem escrita também se manifesta na fase infantil, embora tenha o domínio da linguagem, pode apresentar dificuldades específicas em termos de aprendizagem na escrita. Estes problemas começam a surgir a partir da alfabetização, sendo comuns no plano da ortografia, que podem

interferir na leitura, devido a decodificação das palavras. (ZORZI, 2007).

Schirmer et al (2004), explica que as dificuldades de linguagem e aprendizagem pode envolver diversos fatores, como orgânicos, intelectuais/cognitivos e emocionais, havendo inter-relação entre todos os esses fatores e concomitantemente com outras condições desfavoráveis (retardo mental, distúrbio emocional, problemas sensório-motores), dentre outros conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 2. Etiologia dos distúrbios da linguagem oral e escrita

Distúrbios	Descrição
Causa ambiental	Fatores de riscos sociais e emocionais
Atraso isolado da linguagem expressiva (constitucional)	Atraso de causa não-demonstrável associado a compreensão, pragmática e desenvolvimento não-verbal normais
Déficit cognitivo	Nos primeiros anos, a evolução da linguagem na criança com atraso de desenvolvimento é semelhante à da criança normal, mas num ritmo inferior
Déficit auditivo	Influencia a aquisição da linguagem após 6-9 meses, quando se observam alterações da vocalização (perda da qualidade vocal, consoantes que desaparecem ou não chegam a surgir, modificação da sonoridade das vogais) até que apenas sons primitivos e guturais acabam por persistir
Autismo	Pode ocorrer ecolalia imediata ou tardia, perseveração (persistência inapropriada no mesmo tema) em associação a alteração da comunicação não-verbal, comportamentos estereotipados e perseverantes, interesses restritos e/ou não-usuais e

	comprometimento da capacidade social
Alterações específicas da linguagem	Caracterizam-se por limitações significativas da função linguística que não podem ser atribuídas a perda auditiva, déficit cognitivo ou alterações da estrutura e função fonadora. É um diagnóstico de exclusão

Fonte: Jornal de Pediatria – Vol. 80, nº 2, p. S98, 2004.

1.3 Diagnóstico e acompanhamento

As características diagnósticas para o transtorno específico da aprendizagem são caracterizadas pelo transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, incluindo interações de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais, que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar. Prejuízos na leitura, expressão escrita e na matemática, devido às exigências da CID, devem ser registrados correspondentes em suas habilidades, codificados em separado. (DSM – 5, 2015).

Glat (2007, p.72), explica que os professores que trabalham com alunos que apresentam algum tipo de distúrbio e estão inseridos na sala de aula, torna-se um desafio para atender a todas as expectativas da prática do ensino/aprendizagem, e explica ainda que;

Há alunos com dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem em todas as classes sociais. À escola cabe a responsabilidade de criar um ambiente inclusivo, atento às diferenças: temos alunos diferentes entre si, mas que são diferentes também dos alunos que nós fomos, porque vivem em uma sociedade diferente. Habilidades como atenção, memória, percepções são importantes para a aprendizagem, desde que o ensino seja significativo para o aluno.

Kliegman (2014), afirma que os critérios de diagnósticos médicos mais comumente utilizados para os distúrbios é o DSM,

Manual de Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais, da Associação de Psiquiatria Americana, exposto pela figura abaixo que apresenta a estratégia de diagnóstico e avaliar crianças com atraso de desenvolvimento.

O transtorno específico da aprendizagem é mais comum no sexo masculino do que no feminino, e podem ter consequências funcionais negativas, incluindo desempenho acadêmico, taxa mais alta de evasão do ensino médio, saúde mental, taxas mais elevadas de desemprego, renda menor, dentre outros fatores diagnosticados no DSM - 5 (2015, p.73), e apresentado no diagnóstico diferencial.

2. Metodologia

Esta pesquisa tem como foco, identificar os desafios de lidar com as dificuldades e planejar uma intervenção, que envolve os alunos, a escola e a família, o processo de desenvolvimento das crianças, e a identificação precoce, as variações de dificuldade de aprendizagem, e os diversificados tipos de alterações que ocorrem neste período de desenvolvimento, que podem ser citadas as deficiências sensoriais, deficiência mental, distúrbios motores, neurológicos e comportamentais.

Este tipo de pesquisa, conforme Gil (2010), tem a característica descritiva, pois busca em um determinado grupo ou situação, identificar possíveis relações entre as suas variáveis, estudando suas características, desse modo, buscou-se apresentar as características dos alunos que apresentam os distúrbios de aprendizagem no ambiente escolar, suas ações, forma de aprendizagem, deficiências e dificuldades.

Quanto aos procedimentos trata-se de uma revisão literária, portanto classificando como uma pesquisa documental e bibliográfica, pois de conforme o conceito de Gil (2002), irá tratar da coleta de materiais que estarão dispostos os objetos da pesquisa apresentada, sendo demonstrado aqui as definições dos conceitos relacionados a deficiência de aprendizagem, tais como linguagem

oral (fonologia, morfologia, semântica, sintaxe, pragmática), leitura (habilidade no uso da palavra, reconhecimento de letras, compreensão), escrita (soletrar, ditado, cópia), matemática (habilidades de cálculo básico, raciocínio matemático), e nas combinações e/ou relações entre elas, o Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH), CID - 10 e DSM - IV.

A abordagem será definida como qualitativa, pois trata das características apresentadas quanto aos diagnósticos para o transtorno específico da aprendizagem, como o transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, incluindo interações de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais, codificados na CID - 10 e DSM - 5. Explana ainda os desafios dos professores que trabalham com alunos que apresentam algum tipo de distúrbio e as expectativas da prática do ensino/aprendizagem. Pois como definem Martins e Theóphilo (2007, p.135), pesquisas qualitativas: “Pedem descrições, compreensões, interpretações e análises de informações, fatos, ocorrências, evidências que naturalmente não são explicadas por dados e números”.

3. Análises e discussões

Segundo Garcia et al (2007, p.405), para a identificação do distúrbio de aprendizagem não existe um consenso, devido ao fato da complexidade do fenômeno e da ausência das variáveis identificáveis desses distúrbios, porém há um consenso em que as definições de distúrbios de aprendizagem há alterações nos processos relacionados a linguagem, e conceitua como:

De forma geral, concebe-se o termo distúrbio de aprendizagem como uma expressão geral que se refere a um grupo heterogêneo de distúrbios, que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão oral, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes distúrbios são intrínsecos ao indivíduo, supostamente devidos a uma disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo da vida.

Um dos focos neste processo está direcionado em determinar um diagnóstico precoce dessa criança para que possa exercer as ações necessárias dentro do processo político-pedagógico, tal como cita Oliveira (2009, p.18):

O diagnóstico precoce do distúrbio de aprendizagem é ponto fundamental para a superação das dificuldades escolares, serve de orientação aos educadores e pais sobre a melhor forma de lidar com a criança, direcionando a elaboração de programas de reforço escolar, e a adoção de estratégias clínicas e/ou educacionais que auxiliam a criança no desenvolvimento escolar. Nesse contexto, o professor possui um papel de destaque cabendo a ele o reconhecimento das crianças com dificuldade de aprendizagem, já que participa diretamente do processo ensino-aprendizagem.

Dentro da sala de aula, para compor este diagnóstico, o professor deve ter o pleno conhecimento dos distúrbios de aprendizagem, suas causas e consequências, e como identifica-los nos alunos. Porém por se tratar de um assunto com um alto grau de dificuldade, os docentes procuram não polemizar o assunto e identificar esses alunos para serem encaminhados ao psicopedagogo e serem avaliados por um profissional para as devidas ações a serem tomadas.

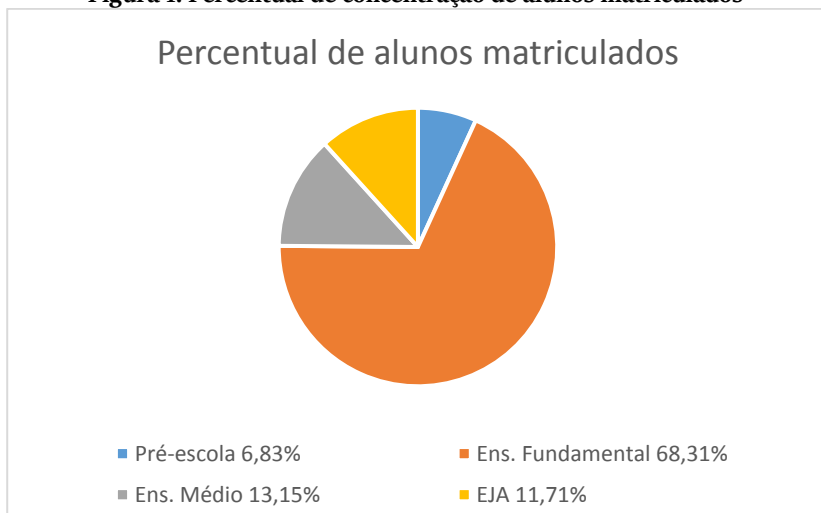
Como estabelece os aspectos da lei de inserção dos alunos com distúrbios ou deficiências, cabe ao professor receber todos em sala de aula, mesmo sem o preparo específico da função, ou equipamentos para facilitar sua aula, como materiais eletrônicos, áudio e visuais, tornando assim um desafio muito grande para o docente estabelecer o pleno exercício das práticas pedagógicas desenvolvidas e direcionadas para essas crianças e jovens portadoras de necessidades especiais.

Pode-se observar dentro destes aspectos a questão dos efeitos emocionais, que podem agravar ainda mais o problema. O próprio relacionamento entre os alunos pode gerar estes aspectos no

rendimento escolar, devido a questão do fracasso ou dos insucessos nas realizações das tarefas, inclusive da própria família, que poderá induzir uma negativa na autoestima da criança.

Nesta estatística podemos observar onde encontram-se as maiores concentrações de alunos portadores de necessidades para compor as séries. Na educação infantil a maior concentração é na pré-escola, na parcial, totalizando um número de 31.127 alunos, no ensino fundamental encontra-se nos anos iniciais com um total de 311.460 alunos, no ensino médio na parcial com 59.976 alunos, e por fim na educação de jovens e adultos o ensino fundamental com um total de 53.399 alunos.

Figura 1. Percentual de concentração de alunos matriculados



Fonte: Dados da pesquisa

Como observado na figura acima o percentual de alunos matriculados foram extraídos do anexo II que contém os resultados referente à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação

profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. Apresentando a maior concentração de alunos no Ensino Fundamental, na modalidade parcial, apresentando um percentual de 68,31%, entre os apresentados, totalizando assim com 311.460 alunos.

Na educação, são desenvolvidos métodos para o desenvolvimento intelectual dessas crianças, segundo Oliveira (2009), podem ser diferenciados em três: os métodos sintéticos, classificados em: alfabéticos, fonético e Silábico; o sintético que se caracteriza por iniciar o processo de alfabetização partindo de unidades significativas da língua, ou seja, de palavras, frases, parágrafos ou textos, e são classificados em: método das palavras, da frase, do parágrafo e do conto. O terceiro tipo de métodos são os analítico-sintéticos que combinam as duas formas anteriores.

Observando estes aspectos relacionados ao processo de aprendizagem das crianças e o papel do professor nesta relação, pode-se identificar que cada indivíduo possui uma maneira diferente de aprender e interagir, que pode ser de diversas maneiras, enquanto uns utilizam aspectos corporais para o aprendizado, outros precisam da fala, outros precisam da linguagem de sinais, da escrita, do áudio e vídeo, dentre outros aspectos. Podemos observar que estas pessoas trazem consigo uma particularidade e cabe a todos acompanhar e exercer o melhor processo de aprendizagem para inseri-los na sociedade.

Considerações finais

Conforme visto anteriormente, os aspectos relacionados sobre as dificuldades de aprendizagem, estão enraizadas no processo de desenvolvimento das crianças, e para que estes processos sejam identificados de maneira precoce, é necessário um conhecimento dos profissionais da educação, para que este diagnóstico consiga evitar dificuldades educacionais e sociais

posteriores, sendo citadas na revisão literária as deficiências sensoriais, deficiência mental, distúrbios motores, neurológicos e comportamentais. (ZORZI, 2003).

Conforme Kliegman (2014), os critérios de diagnósticos médicos mais comumente utilizados para os distúrbios é o DSM, Manual de Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais, da Associação de Psiquiatria Americana, as características diagnósticas para o transtorno específico da aprendizagem são caracterizadas pelo transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, incluindo interações de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais, que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar, e devem ser registrados na CID.

Pode-se observar que os distúrbios de aprendizagem se enquadram em todas as classes sociais, culturais e econômicas, cabe o papel da inclusão as políticas públicas e dos gestores educacionais, com o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Observar e identificar estes distúrbios não é um papel fácil, e ficou sob a responsabilidade do professor buscar uma maneira de visualizar este aluno e encaminhar para um profissional especializado para lauda e execução dos procedimentos necessários.

Nestes aspectos a pesquisa buscou abordar o grau de dificuldade da percepção dos professores em identificar a diferença entre os distúrbios de aprendizagem com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, onde os próprios profissionais falam do grau da dificuldade de se ter um consenso em relação a esta temática, observando os aspectos das características dos distúrbios o papel do professor e da família no consenso da abordagem do tema, o papel da escola e as ações para o acompanhamento do psicopedagogo, para buscar uma unicidade nos processos.

O questionamento levantado para o fundamento desta pesquisa, esteve direcionado para definir: Quais aspectos os professores devem evidenciar para identificar os distúrbios de aprendizagem dos seus alunos?

Com isso, evidenciou os objetivos específicos que demonstraram o conceito e os tipos de distúrbios de aprendizagem, as causas dos distúrbios de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, o objetivo geral para demonstrar os fatores e causas dos distúrbios de aprendizagem, dentro da abordagem do professor para as ações em prática no processo político-pedagógico nas escolas.

Com isso a escola e os profissionais passaram a utilizar a classificação conforme a Organização Mundial de Saúde – OMS, através da Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças - CID - 10, utiliza o termo transtorno, para substituir os termos como doença ou enfermidade, sendo “usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecíveis associados, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais”.

Dentro desta classificação o CID – 10, classifica os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, pertencem a categoria F81, descritos como: CID 10 - F81 Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares; CID 10 - F81.0 Transtorno específico de leitura; CID 10 - F81.1 Transtorno específico da soletração; CID 10 - F81.2 Transtorno específico da habilidade em aritmética; CID 10 - F81.3 Transtorno misto de habilidades escolares; CID 10 - F81.8 Outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares; CID 10 - F81.9 Transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares.

Para identificar estes aspectos o professor precisa ter conhecimento das características dos distúrbios de aprendizagem e a questão do déficit de aprendizagem, para que tenha que excluir a possibilidade de não ser um problema neurológico, estando associados a outras manifestações, pois número crescente de alunos passa a ser caracterizados por algum tipo de déficit no seu aprendizado, que pode ser associado ou não com problemas de

comportamento, sendo caracterizados como seus hábitos, fatores externos, econômicos, sociais, dentre outros. (GLAT, 2003).

Nos estudos observados, os distúrbios de aprendizagem mais diagnosticados por equipes disciplinares (terapeutas, educadores e médicos), são: Dislexia, que consiste em uma dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita. Para se chegar a esse diagnóstico, é necessário excluir déficit intelectual, sensorial, orgânico, motivacional e instrucional, que poderiam ser causa de dificuldade na aquisição da leitura; Disgrafia, que aparece com(o) transtorno da expressão escrita, podendo afetar a ortografia e/ou a caligrafia. Disortografia que se apresenta como uma persistência, após a 2ª série do Ensino Fundamental ou equivalente, de trocas de natureza ortográfica (como ch por x, ou s por z, e vice-versa), aglutinações, fragmentações; inversões e omissões (beijo > bejo); Discalculia que é a dificuldade em lidar com cálculos, numerais e quantidades, prejudicando as atividades de vida diária que envolvem estas habilidades e conceitos e por fim Transtorno do processamento auditivo central que diz respeito a habilidades como: localizar fonte sonora, memorizar, discriminar, associar ou prestar atenção a sons.

Outras classificações para os distúrbios de aprendizagem podem ser observadas nos quadros de Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH), classificados em três subtipos: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo e tipo combinado, são descritos no CID - 10 e DSM - IV, sendo realizado um acompanhamento de pelo menos seis ou mais sintomas por mais de seis meses e em mais de um ambiente.

O professor deve observar os aspectos relacionados no manual de diagnóstico de transtornos, que apresenta quatro critérios com base em uma síntese clínica da história do indivíduo (desenvolvimento, médica, familiar e educacional), seguintes aspectos: dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, como leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço dificuldade para compreender o sentido do que é lido,

dificuldades para ortografar, dificuldades com a expressão escrita, dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo e dificuldades no raciocínio.

Outras ações devem estar inseridas nesses aspectos como as habilidades acadêmicas afetadas para a idade cronológica do indivíduo, causando interferências, ou iniciadas durante os anos escolares, ou ainda não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada.

Referências

- ANTUNES, Celso. **A dimensão de uma mudança: atenção, criatividade, disciplina, distúrbios de aprendizagem, propostas e projetos.** Campinas: Papyrus, 3^a ed., 2003.
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Manual para diagnóstico e tratamento.** 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, A. A. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem.** Caderno CEDES n^o 28, Campinas: Papyrus, 1993. P. 31-48.
- GARCIA, V. L. PEREIRA, L. D. FUKUDA, Y. **Atenção seletiva: PSI em crianças com distúrbio de aprendizagem.** Ver. Bras. Otorrinolaringologia. 2007;73 (3):404-11.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 8 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

INEP. **Censo estatístico. Anexo II. Educação Especial**. Brasília, 2017. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 01 de fevereiro de 2017.

KLIEGMAN, Robert M. et al. Nelson, **Tratado de Pediatria**. Tradução Sílvia Mariângela Spada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

MANUAL DE DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM – 5. **American Psychiatric Association**. Tradução Maria Inês Correia Nascimento. 5^a ed. Porto Alegre, Artmed, 2015.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo. Atlas. 2007.

OLIVEIRA, L. F. S. **Os distúrbios de aprendizagem numa abordagem psicopedagógica**. Universidade Cândido Mendes. Brasília, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. CID-10 **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. São Paulo: Edusp, 2004, 10^a Revisão.

SCHIRMER, Carolina R. FONTOURA, Denise R. NUNES, Magda L. **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem**. Sociedade Brasileira de Pediatria. Artigo, *Jornal de Pediatria*, 2004.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e a realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ZORZI, J.L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre, ArtMed, 2007.

Capítulo 17

O ato de ensinar geografia: considerações, discursões e pressupostos teórico-metodológicos

Antônio Ananias de Lima¹

Estanislau Ferreira Bié²

Introdução

O ato de ensinar geografia nos coloca diante de duas discursões importantes: A primeira refere-se à relação ensino e aprendizagem, e a segunda desrespeito à própria geografia, fonte e objeto de uma gama muito particular de discursões, principalmente no que se refere a seus pressupostos teórico-metodológicos.

No ensino de geografia deve-se considerar a realidade no seu conjunto: O espaço é dinâmico e sofre alterações em função da ação do homem, e este é um sujeito que faz parte do processo histórico.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

Portanto, o aluno deve ser orientado no sentido de perceber-se como elemento ativo do seu processo histórico.

Assim também pensamos a democracia na escola hoje é pensarmos democracia na sociedade, pois a escola não pode ser compreendida como um lótus desgarrado da organização social que estamos inseridos. Assim é necessário que analisemos a democracia que temos na atualidade no Brasil muito restrita; é essencial entendermos a escola inserida nesse contexto. Para tanto analisaremos o ensino de geografia e o articularemos com o processo de democratização da sociedade e da escola.

"A relação professor - Aluno é fundamental em todos os níveis e modalidade de ensino. Através dela o aluno pode ser motivado a construir seu conhecimento".

1. Desenvolvimento

No processo histórico-social da construção de conhecimento de geografia temos os conceitos, o objeto de estudo e o método usado.

A geografia clássica ou tradicional é a ciência que estuda a distribuição dos fenômenos físicos, biológicos e humanos pela superfície da terra, e as causas desta distribuição e as relações locais desses fenômenos. O seu objeto de estudo é a superfície terrestre, além de outras propostas como: a paisagem, relação homem/meio, diferenciação de área, a individualidade pós-lugares e a região, já o seu método é a positividade clássico. A perspectiva positivista estimulou a geografia a dar ênfase prioritariamente nos fenômenos físicos, provocando uma fragmentação da interpretação geográfica.

Já a geografia nova ou a geografia quantitativa é a ciência que passa a ser considerada como uma ciência social, onde o termo "espaço" aparece pela primeira vez como conceito-chave da disciplina. Os conceitos de paisagem, região, lugar e território são reduzidos, utiliza a estatística e a matemática. O seu objeto de estudo é a análise espacial, sendo que o laboratório substitui o campo,

tornando-se o local onde seriam feitas as medições matemáticas, os gráficos, tabelas sofisticadas, procurando visualizar a problemática através de desenhos e diagramas, o seu método de estudo é o neopositivismo.

A geografia crítica ou radical vem contrária a essas duas geografias anteriores onde esta é a ciência que estuda a produção, organização e dinâmica do espaço geográfico, produzido pela sociedade. Ao longo do processo histórico, o seu objeto de estudo é o espaço geográfico e o seu método é o materialismo histórico e dialético e outras (Estruturalismo, fenomenologia). Por último vem a geografia humanista como a ciência geográfica definida pelo viés do espaço vivido, não tenta criar leis. Se partido é, ao contrário, a singularidade e individualidade dos espaços estudados, o seu objeto de estudo é o espaço vivido e seu método de estudo usado é a hermenêutica, existencialismo e fenomenologia.

No Brasil e no mundo temos alguns geógrafos críticos importantes: No mundo temos (Yves Lacoste, Edward Soja, David Harvey) já no Brasil temos o mundialmente conhecido Milton Santos (1926-2001) e Ruy Moreira.

"Devemos nos preparar para estabelecer os alicerces de um espaço verdadeiramente humano, de um espaço que possa unir os homens para e por seu trabalho, mas não para em seguida dividi-los, em classes, em exploradores e explorados, um espaço matéria inerte que seja trabalhada pelo homem, mas não se volte contra ele; um espaço natureza social aberta a contemplação direta dos seres humanos, e não um fetiche; um espaço instrumento de reprodução de vida, e não uma mercadoria trabalhada por outra mercadoria o homem fetichizado." (MILTON SANTOS)

A nossa ação como educadores, está relacionada com os nossos objetivos pedagógicos e educacionais. Se quisermos uma educação que contribua para o desenvolvimento do aluno, devemos atuar no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida

pelo aluno, respeitando e considerando a sua história de vida e contribuindo para que o aluno entenda seu papel na sociedade como cidadão.

Esta reflexão aponta na direção da articulação entre conteúdo específico e o processo de ensino e aprendizagem, isto é, a concepção que temos de geografia deve estar relacionada com a concepção de educação. Ao estudar o espaço geográfico, por exemplo, o aluno refletirá sobre análise da dinâmica social, a dinâmica da natureza e a relação que existe entre os seres humanos e a natureza.

O aluno analisará a interferência humana no espaço como fruto do trabalho na organização espacial do tempo.

A discussão sobre o ensino de geografia passa pela avaliação do conteúdo e pela construção de conceitos e noções a partir do espaço de vivência da criança. Pois é desde o momento em que nascemos que construímos a noção de espaço.

Jean Piaget averiguou a formação das noções espaciais e temporais, das noções do número, de longitude, de quantidade física, praticamente de quase todas as categorias cognoscitivas, desde as mais simples até as mais complexas e desde o nascimento até a adolescência.

Estes estudos permitem-nos entender como o sujeito aprende e forma o seu conhecimento.

No processo da construção da noção espacial, o desenvolvimento da imagem que a criança forma está relacionada com a representação que ela tem espaço em que vive. A imagem e a percepção estão associadas a educação visual que ela recebeu. Um bom ensino geográfico, portanto, como qualquer outro ensino, não pode deixar de recorrer a memória.

É necessário reduzir sem medo a massa de nomes insípidos e de por menores sem valor; é necessário, sobretudo, reduzi-la a proporções mais justas. Impôs-se uma escola ao professor, a quem cabe a difícil tarefa de exercitar com inteligência a memória dos alunos. No ensino fundamental deve-se levar em consideração a

idade dos alunos de determinada série e adequar tais estudos a faixa etária em questão.

O item principal deve ser o espaço geográfico. Porém, lugar, paisagem e território também devem ter seus lugares na hora do ensino - aprendizado.

Geopoliticamente falando, território é o espaço nacional ou área controlada por um estado nacional.

A paisagem em geografia é considerada é considerada como uma unidade visível que, a partir dela, podem ser representados o passado e o presente. Já lugar é onde o ser humano mora como a cidade, sua casa. Em todos os anos escolares, desde seu princípio, o aluno deve entender sua função dentro do seu do espaço em que se encontra inserido. Além disso, deve compreender que a sociedade e natureza estão intimamente ligadas e estão sempre se modificando e que ele, o estudante faz parte desse todo. As consequências de seus atos também devem ser pensadas com reflexos regionais, nacionais e até mundiais pois o ser humano faz parte da sociedade e da natureza.

Para Vygotsky a relação educadora- educando não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, sendo o aprendizado coletivo.

Para Piaget a aprendizagem do estudante será significativa quando esse for um sujeito ativo.

Diferentemente de Vygotsky, Piaget coloca que o aprendizado é individual. Será construído na cabeça do sujeito a partir das estruturas mentais que ele possui. Na geografia, em todas as séries escolares, mas sobretudo nas primeiras, o professor de geografia deve procurar desenvolver nos alunos o espírito de observação e de precisão. O resultado é facilmente obtido acostumando-se a criança a examinar e explicar com atenção um mapa, por mais simples que seja uma figura, uma projeção fotográfica.

Nesse grau de ensino, o papel do professor de geografia assemelha-se ao professor. De línguas, que ainda não pretende de seus alunos comentários literários, mas pede-lhe, sobretudo

exercícios de redação elementares, descrições, narrativas. Ora, o menino dotado mais de imaginação do que de raciocínio, presta atenção às coisas pequenas, aos pormenores secundários, negligenciando as grandes linhas e raramente sendo capaz de abranger o conjunto à primeira vista. É, portanto nesse sentido que dê deve dirigi-lo, levando-o progressivamente a adquirir uma visão de conjunto completada pela precisão da prescrição.

Conhecer-se o bom educador pela sua arte em graduar as dificuldades em saber adaptar o ensino a idade mental e a qualidade de seus alunos. Não só a faculdade de observação aproveita o ensino de geografia, mas também o espírito criticam, pois, o jovem interrogado sobre uma carta ou uma fotografia é obrigado a escolher entre o essencial e o secundário.

Aprende assim a raciocinar com método e a exercitar-se na escola dos dados apresentados à sua observação. Ao mesmo tempo sua mente habitua-se a reconhecer entre-os fatos.

O professor de geografia tem a obrigação de ser muito prudente e de não pretender pensar em preparar pequenos geógrafos.

Sua posição é a mesma de todos os outros educadores, cuja missão não é recrutar especialistas desta ou daquela área, mas colaborar com todos na formação de mentes capazes de pensar e criticar.

Nas séries finais, o ensino de geografia deve prender a atenção mais ainda. Jovens estão as vésperas de esse tornarem cidadãos. Eleitores em uns pais de dimensões continentais.

Ao se depararem com os problemas dos pais, esses jovens cidadãos devem ter, quando não, uma opinião definitiva, ao menos uma ideia de sua importância. Não se concebe que o ensino, a que compete preparar os homens, não seja igualmente uma escola de cidadãos. Outros educadores, além dos de geografia, contribuirão para formá-los.

Um educando brasileiro aprenderá na aula de geografia o que é o problema das secas ou a questão do esgotamento dos solos, pois

o ensino da geografia dará ao educador a oportunidade de discutí-los. As aulas de geografia humana serão outras tantas ocasiões para facilitar o conhecimento dos problemas de imigração, de colonização, de dispersão ou de agrupamento de população. Serão conhecidos os tipos humanos, não como temas literários, mas como seres vivos em meios naturais definidos, representando papéis definidos na vida social dos pais.

A eficácia da geografia econômica não será menor. Não havendo tal ensino, e não sendo discutido pelo educador adequadamente preparado. Então onde, quando e como o jovem cidadão aprenderá; que problema da industrialização do mundo e do Brasil, em que consiste seu comércio exterior, do qual depende tão de perto seu nível de vida?

Onde, quando e como conhecerá algo a respeito da economia de outros países, das rivalidades econômicas, dos aspectos do mundo que condicionam a vida de cada nação num mundo globalizado?

Convém que o ensino acompanhe as transformações do globo; como a dimensão política do espaço geográfico, que engloba os interesses relativos aos territórios e as relações de poder econômicas e sociais que os envolvem. Já a dimensão socioambiental do espaço geográfico permite uma abordagem complexa do temário geográfico, por que não se restringe aos estudos da flora e da fauna, mas a interdependência das relações entre sociedade, elementos naturais, aspectos naturais, aspectos também econômicos, sociais e culturais. Ao entender ambiente pelos aspectos também econômicos, sociais e econômicos, os problemas socioambientais passam a determinar também, questões da pobreza, da forma, do preconceito, das diferenças culturais, materializadas no espaço geográfico.

Ao elaborar o plano de trabalho docente do ensino fundamental e médio, o professor de geografia deve também abordar a cultura e história afro-brasileira e indígena, e também a educação ambiental.

A educação ambiental deverá ser uma prática educativa integrada, contínua e permanente.

Também a geografia encontra no ensino cívico sua função de representar o mundo. De que é detentora, na qualidade de trabalho intelectual. Daí o seu valor moral, pois, contribuindo para a compreensão do mundo, revela tudo o que une os homens: é uma lição de solidariedade humana. Nem só os diferentes aspectos da economia brasileira devem ser ensinados, mas também, ao jovem gaúcho, como vive como luta seu irmão sertanejo nordestino; o jovem carioca ou paulista deve ser levado para fora da atmosfera urbana a fim de conhecer e sentir a vida de seus patrícios, colonos de fazendas ou pescadores amazonenses. Uma aula sobre o algodão nos Estados Unidos ou sobre a Índia moderna, uma exposição sobre o equipamento industrial europeu, ensinam mais a respeito da unidade do mundo de que todas as famílias tradicionais.

Graças ao seu campo de estudo, a seu método de trabalho, a geografia tem lugar no ensino. Tem-no por ser uma ciência moderna, produto de um mundo que é o mesmo em que vivem os jovens. Ela desenvolve as suas qualidades intelectuais e morais, e dá-lhes um conhecimento dos mais úteis para o pleno desenvolvimento de suas personalidades no quadro em que devem desabrochar.

A geografia é uma das formas do humanismo moderno.

É grande defasagem entre o ensino de tal geografia e o que atualmente é dado em grande número de classes. Se aceita de boa mente que causa disso está menos na geografia que naqueles que acreditam ensiná-la. Fosse melhor o conhecimento os trabalhos e concepções geográficas atuais e não se pensaria em reduzir o ensino da geografia; dar-se ao contrário, mais atenção aos processos de recrutamento e formação dos professores cujos conhecimentos e noções teóricas estão aquém do atual estado de ciência. Se for lícito interpretarmos o pensamento de nossos próprios colegas, diria que os geógrafos são os primeiros a desejar unia mudança do ensino da geografia, que jugam possível, desde que se entregue, progressivamente, um número maior de cadeiras e professores

especialmente preparados, isto é, professores que tenham recebido um bom ensino de uma geografia diferente da de 1850. Reconhecido o valor formativo da geografia, e lembrando que os programas de países como Estados Unidos, Inglaterra, França ou Alemanha não reduzem o ensino desta disciplina, é lógico pensar que os jovens brasileiros também merecem aprender geografia; E que temo direito de aprendê-la em boas condições.

Ninguém pode improvisar-se professor. Salvo casos excepcionais, aquele que exerce certa profissão não está; Só por isso, apto a ensinar uma disciplina científica, da qual nada aprendeu desde a juventude. Nenhum professor de geografia pensaria em improvisar-se engenheiro ou advogado. A recíproca deveria ser verdadeira. É quase um lugar comum comparar o ensino a um apostolado, mas ninguém pensaria em improvisar-se padre, e os padres que se dedicam aos ensinos lucrarão com o severo preparo dos professores em cada especialidade e a proibição absoluta de ensinar toda e qualquer disciplina ao indivíduo que não recebeu uma formação científica e didática. Dizem que um licenciado em ciências sociais pode improvisar-se professor de geografia. Mas que conhecimentos de geografia física a possuem? Que conhece a respeito das relações complexas sobre as quais já falamos longamente? É óbvio que se reconhecermos no sociólogo capacidade suficiente para ensinar geografia, conviria dar a mesma possibilidade ao botânico ou ao geólogo, e, reciprocamente. Autorizar o geógrafo a ensinar sociologia, botânica ou geologia. A confusão chegaria ao auge e os alunos teriam tudo a perder.

Desde que às poucas faculdades de filosofia bem equipadas existentes no Brasil formem licenciadas em geografia, o bom senso sugere que lhes entregue o ensino de sua disciplina e que coloquem essas faculdades em condições de fornecer um número cada vez maior de verdadeiros professores.

Mais de acordo com os parâmetros curriculares (2001) a geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de

transformação, na busca de um ensino que lhes permita a conquista da cidadania brasileira.

Considerações finais

Finalmente, o ensino da geografia desenvolve o senso do tempo e ajuda a compreender a noção da evolução. Relevo, solos, gêneros de vida, modos de ocupação do solo, correntes de comércio, potência das nações, tudo evolui e cada capítulo de um curso de geografia consigna esta constante transformação, indicando-lhe simultaneamente os fatores e as consequências. Esses aspectos da geografia, portanto, ressalta que o ensino bem feito dá aos jovens o senso da realidade e ao mesmo tempo o da evolução. Pode ajuda-los a se compenetrarem de sua posição exata na curva do tempo.

De herdeiros do passado e germes do futuro. Resultado esse obtido não por meio de frases e discursos que os jovens não escutariam ou de que poucos se lembrariam, mas por fatos exatos cuja lição aparece automaticamente.

Tanto mais que os alunos estão numa idade em que fazem questão de ser modernos e realistas.

Conclui-se que de acordo com os parâmetros curriculares (2001) a geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformação, na busca de um ensino que lhes permita a conquista da cidadania brasileira.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Toschi, Mirza SEABRA. **Educação escolar: Políticas, estruturas e organização**. São Paulo Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra 1999.

VIEIRA, N.R. **O conhecimento geográfico veiculado pelos parâmetros curriculares nacionais de geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma geografia crítica em sala de aula** Revista Nera (UNESPI, Presidente prudente - SP. 2004.

SANTOS, M. **O espaço dinâmico**. São Paulo, no BEL 1987.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção** H.E. D São Paulo Editora- EDUSP – 2006.

Capítulo 18

Uma reflexão sobre as políticas públicas e seus efeitos sobre a melhoria de vida da população

Antônio Ananias de Lima¹

Estanislau Ferreira Bié²

Introdução

A educação é uma prática social histórica e, por isso traduz concepções e projetos de sociedade. Entendemos a educação como prática constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas.

A escola é uma instituição que tem como objetivo a sistematização e socialização do saber historicamente produzido pelos homens. Sua administração tem um caráter diferenciado da administração empresarial, que tem como objetivo a produção de bens materiais e a obtenção de lucro. Dessa forma a escola não deve

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

se resumir a aplicação de métodos e técnicas utilizadas pelos princípios da administração capitalista.

A especificidade da expansão escolar exige que a mesma se constitua no espaço onde as relações não devem contar com a participação de toda comunidade escolar, sendo, portanto, pautadas numa relação horizontal em que todos os segmentos envolvidos na educação escolar possam discutir, opinar e definir os projetos e as ações educativas.

1. Desenvolvimento

A política da educação pertence ao grupo de políticas públicas sociais do país. Este instrumento de implementação dos movimentos e referências educacionais se faz presente através da legislação educacional.

Para que possamos compreender melhor o significado dessa política, se faz necessário saber o que é política pública. Essa política é de responsabilidade do estado com base em organismos políticos e entidades da sociedade civil, se estabelece um processo de tomada de decisões que derivam nas normatizações do país, ou seja, nossa legislação.

As políticas públicas envolvem os grupos de necessidade da sociedade civil, que são as políticas sociais, estas determinam o padrão de proteção social implementado pelo estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais (INEP, 2006, p. 165), dentre eles o direito a educação. Para que esse direito seja garantido com qualidade e de forma universal é implementada a política educacional.

No decorrer dos anos no Brasil a política educacional de um país deve ser guiada pelo povo, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum.

Compreende-se, que de fato o exercício de construir uma política, não se trata de um trabalho fácil de ser realizado, pois circunda uma nação, seus anseios, objetivos e valores, e esses

elementos não podem ser esquecidos por aqueles que assim fazem nascer o molde da educação de um povo.

Vendo alguns documentos que foram determinantes para a elaboração das políticas educacionais no Brasil, temos “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”. Marco na definição de prioridades e metas educacionais que necessitavam serem efetivadas. O documento, como o próprio título faz referência, foi o pioneiro e notável instrumento de regulamentação da situação da educação no Brasil, não funcionando apenas como um alerta à sociedade, mas também, como inspiração ao surgimento das leis que regem a nossa educação. Principal fonte de implementação da educação no Brasil e das políticas que assim as define e a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) que no avanço dos anos foram modificadas até o modelo atual de 1996 que sofreram alterações de acordo com os governos. Lei nº 4.024 de 20/12/1961, fixa as diretrizes bases da educação nacional. Lei nº 5.692 de 11/08/1971, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e por último a lei 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Apesar das lutas em prol da democratização da educação pública no Brasil e de qualidade fizeram parte das reivindicações de diversos segmentos da sociedade há algumas décadas, esta intensificou-se a partir da década de 1980 resultando na aprovação do princípio de gestão democrática na educação. A constituição federal, carta magna do país, estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles, obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo estes regulamentados através de leis complementares.

Em cumprimento ao artigo 214 da Constituição federal, ela dispõe sobre a elaboração do plano nacional de educação PNE (art. 9º), esguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática.

A elaboração do PNE, conforme exposto nos textos, visa elucidar problemas referentes as diferenças socioeconômicas,

políticas e regionais, bem como as que se referem à qualidade do ensino. O PNE trata dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar, bem como sua gestão, financiamento e dos profissionais da educação.

O plano aprovado em 2001, traz diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação em nosso país (Lei nº 10.172/2001). As mudanças no quadro político, econômico e social a partir da década de 1980 alteraram os conceitos e objetivos da educação.

O texto de Frigotto (2000) ao discutir o papel da educação afirma a especificidade dessa prática, e ao mesmo tempo, destaca a articulação desta às relações sociais mais amplas e a contradição subjacente a esse processo.

No seu âmbito mais amplo, são questões que buscam aprender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais no plano mais específico, tratadas relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e divisão do trabalho, produção e reprodução da força do trabalho e os processos educativos ou de formação humana.

Além da produção, numa escala ampliada, das múltiplas atividades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalista não se perpetuam automaticamente. (Meszáros, 1981, p. 260).

“Na perspectiva das classes dominantes, historicamente a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital. ”
(FRIGOTTO GAUDÊNCIO, 2000, p. 26)

O mundo do trabalho teve sua lógica alterada, e a educação, sobretudo a qualificação profissional, passou a enfatizar a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais. Tais alterações interferem nas políticas educacionais redirecionando o pensar e o fazer político-pedagógico, o que certamente traz implicações para a gestão escolar.

2. A educação é um campo de disputa de concepção e projetos

Nas perspectivas dos grupos sociais que constituem especialmente, a classe trabalhadora, a educação é antes de mais nada, desenvolvimento das potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada as relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

A educação nacional está, pois, organizada em três sistemas de ensino distintos, o sistema federal de ensino, sob a responsabilidade da união, governo federal se refere as instituições, órgãos, leis e normas, concretizando-se nos estados e municípios, segundo a LDB art. 16, o sistema federal de ensino compreende: as instituições de ensino superior criadas e mantidas pela iniciativa privada aos órgãos federais de educação. O governo federal mantém as seguintes instituições: universidades federais, instituições isoladas de ensino superior, centros federais de educação tecnológica (CEFETS), estabelecimento de ensino médio, escola e ensino fundamental e médio vinculadas às universidades colégio Dom Pedro II, instituição de educação especial. E ainda supervisiona e inspeciona as diversas instituições de educação superior privadas.

A exploração básica no Brasil está organizada em ensino fundamental, infantil e médio e a educação superior em cursos de graduação, programas de mestrado e doutorado e curso de especialização, aperfeiçoamento e atualização no nível de pós-graduação. Cursos sequenciais de diferentes campos e níveis e cursos e programas de extensão. Assim a educação nacional está organizada sobre o modelo de sistemas e ensino por esfera administrativa. O sistema nacional está organizado em três esferas, o federal, o estadual e o municipal, como também em dois níveis como já vimos a educação básica e a educação superior.

Nos países industrializados mais adiantados já se tornou evidente que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa constituem matérias-primas vitais para as economias modernas. Deslocam-se, assim, as prioridades de investimento para infraestrutura e equipamentos para a formação de competências cognitivas e sociais da população. Esse deslocamento leva a que a educação adquira centralidade nas pautas governamentais e na agenda dos debates que buscam caminhos para uma reestruturação competitiva da economia, com equidade social.

Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais com a finalidade de torna-los mais eficientes e equitativos para preparar uma nova cidadania, capaz e enfrentar a revolução que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

Nos países em desenvolvimento, sobretudo na América Latina e especificamente no Brasil, essa agenda de debates possui os mesmos componentes, mas requer que esses tenham pesos relativos diferentes e estratégias apropriadas as suas peculiaridades. Diferentemente dos países desenvolvidos, os que estão em desenvolvimento precisam adequar as estratégias de desenvolvimento as situações conjunturais caracterizadas por políticas de ajuste econômico de curto prazo que dificultam

consensos em torno de objetivos ao longo alcance, como são os da educação. Também um crescimento desigual, que faz conviver setores avançados tecnicamente com outros de mão-de-obra intensiva e ainda necessários a integração de grandes contingentes marginalizados da produção e do consumo, como também, grandes desigualdades na distribuição de renda e ineficiência e desigualdade na oferta de serviços educacionais. Vimos isso claramente no Brasil, onde a maioria de educações dos serviços públicos colocam seus filhos para se educarem em escolas privadas, por esses mesmos educadores terem a consciência que na maioria das vezes, as escolas públicas do ensino básico no Brasil não formam cidadãos voltados para exercer a cidadania completa, como também para a competitividade no mercado de trabalho futuro.

A educação, neste caso, está convocada também, e talvez prioritariamente, para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico com a melhoria da qualidade de vida e a consolidação dos valores fundamentais da democracia que é um governo do povo para o povo e com o povo.

As políticas públicas para a educação tem que ver com a aceleração da automação e a disseminação dos instrumentos de informação e comunicação que afetam não apenas o processo produtivo como as formas organizacionais a ele associadas, abrangendo a concepção dos bens e serviços, as relações e as formas de gerenciamento do trabalho, elas apontam para atividades integradas, realizadas em equipe ou individualmente, as quais exigem visão do conjunto, autonomia, iniciativa, capacidade de resolver problemas, flexibilidade. Amplia-se assim, a necessidade de formação básica, tendendo a tornar mais tardia a especialização profissional. As tecnologias trazem não apenas as funções manuais do ser humano, mas também as intelectuais, requerem contrariamente à falsa substituição simplista do homem pela máquina maior presença e competência das pessoas para exercerem funções de auto regulação de nível superior.

A intervenção humana para organizar o processo produtivo, prevenir falhas e garantir qualidade em cada etapa requer o desenvolvimento do raciocínio analítico, da habilidade e rapidez para processar informações e tomar decisões. Essa tendência ocorre tanto no setor de produção de bens manufaturados como no de serviços. Esses novos equipamentos do processo produtivo remetem para a escola a responsabilidade de propiciar um sólido domínio dos códigos instrumentais da linguagem e da matemática, e de conteúdos científicos. Critica-se nesse sentido a concepção de currículos que incluem uma grande diversidade de conteúdos pouco aprofundados e discute-se a necessidade de uma volta as disciplinas básicas (língua pátria, matemática, ciências, história e geografia), cujo tratamento propicie, mas que o domínio de informações específicas a formação de habilidades cognitivas tais como: compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade e raciocínio para entender situações e solucionar problemas. Além disso, a formação de competências sociais como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação, constituem novos desafios educacionais. Torna-se mais importante dominar as formas de acesso a informação e desenvolver a capacidade de reunir e organizar aquelas que são relevantes. Diante disso as políticas para educação têm que abranger aspectos futuros do desenvolvimento da sociedade.

A constatação de que o crescimento econômico não conduz mecanicamente a superação das desigualdades sociais fato evidente nos países em desenvolvimento, mas também nos países desenvolvidos também tem levado a se repensar o papel da educação, não no paradigma clássico da teoria do capital humano, mas como elemento que pode dinamizar outros processos sociais importantes para alcançar maior equidade. Discutem-se valores e atitudes que deveriam estar sendo formados pela escolarização formal. Bem como pela família, os meios de comunicação e outros âmbitos educativos informais. Padrões de vida e de consumo, sofisticados, mas também predatórios que estão na origem na

agressão ao meio ambiente e dificultam uma distribuição de renda mais justa, estariam reclamando da escola uma revalorização da ética da austeridade.

A violência, a discriminação e a própria indiferença face a desigualdade social demanda mais solidaria. Questiona-se a modernidade limitada a posse de bens e serviços tecnologicamente sofisticados, que não está associada a modernidade nas relações sociais e facilitadora da tolerância e da aceitação da diversidade em sociedades cada vez mais complexas. Sobretudo, questiona-se a modernidade e a sofisticação do consumo quando estas convivem como no caso dos países em desenvolvimento como acontece no Brasil com enorme desigualdade na distribuição de rendas, e ao mesmo tempo disseminam para o conjunto da sociedade um padrão de consumo ao qual apenas uma minoria pode ter acesso.

A exposição e convivência com a racionalidade imposta pelas novas tecnologias de informação e comunicação atingem hoje, todas as camadas sociais. Neste sentido o padrão de uma grande massa apenas escolarizada para dar conta das tarefas elementares na industrialização e urbanização, foi abalado à medida que se esgotou o modelo econômico a que estava associado, modelo este que se sustentava na abundância de matéria-prima e de mão-de-obra pouco qualificada e barata. Se hoje ninguém escapa dos impostos tecnológicos, é preciso que a sociedade como um todo e não apenas um grupo privilegiado que tenha acesso aos bens e serviços que as novas tecnologias tornaram disponíveis seja preparada para incorporar de modo adequado os instrumentos tecnológicos. Isso significa aprender a utilizá-los para melhorar a qualidade de vida ampliando a base do mercado de consumo e os padrões de exigência quanto à qualidade.

Por outro lado, a qualidade para o consumo, fundamentada mais na austeridade que na ostentação e associada ao aumento da produtividade e da competitividade, seria uma contribuição da educação para superar as desigualdades sociais, que, isoladamente, os sistemas educacionais podem até acentuar.

Nesse contexto a educação passa definitivamente a ocupar juntamente com a política de ciência e macro políticas do estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivas para a competitividade internacional.

No Brasil o agravamento da crise econômica e consequentemente crise de governabilidade, a partir da segunda metade dos anos 70, debilitar a capacidade do governo federal de formular objetivos e políticas estratégicas para a educação e coordenar o já então urgente esforço nacional para reverter o quadro de baixa produtividade dos sistemas de ensino, expresso pelos altos índices de fracasso escolar e subescolarização.

Promoveu-se uma descentralização decidida do centro nível federal, pela qual o ensino fundamental foi inicializado sobretudo nos estados mais pobres do país, criando uma dualização de redes estadual e municipal, sem prever mecanismos de integração regional, a alocação de recursos do governo federal para os estados e municípios, que deveria ter papel compensador, passou a ser feita em bases de curto prazo, sem definição de metas e com forte influência do clientelismo político. O mesmo padrão reproduziu-se no âmbito estadual na relação estado-municípios.

Pode-se afirmar que uma vaga na escola representa, para a maioria das crianças brasileiras, um atendimento programado para o fracasso, que apresenta alguns aspectos como; mesmo com o piso salarial, professores mal pagos, fato para o qual não há necessidade de representar estatísticas, basta consultar as notícias sobre as contínuas greves do ministério nos últimos anos.

Professores desesperados para trabalhar com o tipo de aluno que predomina na escola pública e que se sentem abandonados e sem assistência para enfrentar tão difícil tarefa, para a qual não receberam formação adequada.

Falta de condições mínimas para o ensino-aprendizagem; livros, materiais didáticos, bibliotecas, laboratórios e, em muitos casos falta mesmo de carteiras, lousa, giz, etc.

Falta ou rotatividade de professores, devido ao absenteísmo ou desistência da carreira em função de baixos salários, más condições de trabalho e desmotivação.

Ano letivo encurtado por paralizações e toda sorte de incidentes. Isso para citar alguns gargalos da educação brasileira.

As novas metas a serem atingidas na educação brasileira são velhas conhecidas. Em 2011 deveria ser inaugurado o novo plano nacional de educação o (PNE) para orientar as políticas públicas na área na próxima década. Mas o ano terminou sem que o projeto de lei que determina sua criação fosse votado pelo congresso nacional e o plano pudesse entrar em vigor. O projeto foi formulado com base nas diretrizes propostas na conferência nacional de educação (CONAE), que reuniu gestores educacionais, partidos e instituições da sociedade civil, em março de 2010. Além de tentar resolver deficiências que dificultaram a implantação do primeiro (PNE), válido entre 2001 e 2010, o novo plano repete metas não atingidas por ele, como a erradicação do analfabetismo que hoje em 2016, sabe-se que existe 13 milhões de analfabetos e um em cada quatro brasileiros é analfabeto funcional ou seja sabe ler, mas não interpreta um pequeno texto.

O PNE abrange todos os níveis de ensino, desde a educação infantil, até a pós-graduação. No âmbito federal, o artigo que estabelecia a destinação de 7% do PIB para a educação foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. E nas esferas estadual e municipal, a maioria dos governos e prefeituras não aprovou legislação que garantisse os recursos sem punição a quem não cumprisse as ações previstas. A nova versão do plano recupera a proposta de atrelar ao PIB a aplicação de recursos públicos na educação estabelecendo que o investimento deva ser ampliado progressivamente até atingir o patamar máximo de 7%. Contudo,

mantém a indefinição sobre a origem dos recursos e continua sem prever punição para quem não cumprir as regras.

Com a grande quantidade de metas do primeiro plano – 250, diluiu propostas e tirou o foco das questões mais importantes, o PNE 2011 – 2020 foi compensado em apenas dez diretrizes e vinte metas. A maioria dos objetivos é quantificável por estatísticas, que facilitam sua aferição.

Considerações

A educação é um direito constitucional dos indivíduos. Como sinaliza Oliveira (2002) “O Direito a Educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação de praticamente todos os países.”.

Isto implica dizer que a educação é fundamental para a construção da cidadania. Enquanto permanecer a escola dos ricos e a escola dos pobres. Tudo será em vão. A escola que queremos tem que englobar todos os brasileiros independente de poder aquisitivo.

Para concluir vale lembrar que a tarefa de todos em relação a educação diz respeito a luta e se faz necessário a guerra e a resistência contra uma educação que não vise os direitos e a valorização cultural do povo brasileiro.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos, Oliveira, Joao Ferreira de; Toschi Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo, Cortez, 2003.

LUCK, Heloisa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 3ª ed. Petrópolis, Vozes. 1982.

ALMANAQUE ABRIL – Editora. 2012.

Capítulo 19

Análise do desempenho discente no ENADE e dos indicadores de gestão: um estudo de caso na Universidade Federal do Ceará - 2010 a 2014

*João Sobrinho Roberto da Silva
Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro*

Introdução

Mecanismos de avaliação e a preocupação com a responsabilidade institucional e a prestação de contas, têm estado no centro de debates e experiências desde os anos 60, e os critérios de avaliação vem sendo reformulados e aperfeiçoados durante os últimos anos e fazendo-se presentes e direcionados as instituições de ensino superior. (FREIRE et al, 2011).

Os desafios de padronizar a educação no Brasil e gerar uma maior qualidade e excelência no ensino vêm sendo mensurados através dos indicadores da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC, caracterizado pelo desempenho dos discentes no Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O ingresso desses discentes na instituição do ensino superior, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, se fará por meio de mérito, e um dos mecanismos que passou a ser utilizado

100% (cem por cento) pela Universidade Federal do Ceará – UFC, é através do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

A legislação aplicada no processo da educação superior é instituída pelos dispositivos da Lei que regulam a educação, elaborado na década de 90 pelo Exame Nacional de Curso – ENC (Lei 9.131/95), por meio da regulamentação e especificações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP (Decreto 2.026/96), do Conselho Nacional de Educação – CNE em 1995, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei nº 10.861/2004).

O plano nacional de educação aponta não só a quantidade, mas também a complexidade dos desafios da educação superior para os próximos anos, como o processo de expansão e diversificação institucionais, novas tecnologias, articulação das instituições federais, estaduais e municipais e o aprimoramento da educação superior no Brasil. (SPELLER et al, 2002).

Para o desempenho da avaliação institucional fica a critério dos aspectos relativos aos custos de aluno equivalente, custo corrente, professores, funcionários, hospital universitário, conceito CAPES, dentre outros, estipulados pelo Tribunal de Contas da União – TCU, por meio da Decisão nº 408/2002.

A escolha do tema justifica-se por ser a educação um dos grandes entraves para o desenvolvimento social e econômico no país, e pelo processo de divulgação dos resultados que ficam à margem do conhecimento da sociedade, apesar da lei de responsabilidade fiscal e da transparência, falta publicidade e clareza no acesso a informação.

A questão problema no tema dessa pesquisa está relacionado em saber qual a relação entre os índices de desempenho acadêmico e os indicadores de gestão? Tem como objetivos específicos demonstrar os índices do ENADE, os indicadores de gestão do TCU, apresentar a legislação das políticas brasileiras educacional nos últimos anos. Os objetivos gerais é avaliar o grau de correlação entre

os índices, analisar o desempenho dos discentes e dos índices e avaliar qualitativamente a relação entre discentes e a instituição.

Este artigo trata-se de uma pesquisa descritiva, documental e bibliográfica, realizada através de um estudo de caso que tem como objetivo avaliar com abordagem qualitativa, as relações entre os Indicadores de Gestão do Tribunal de Contas da União – TCU, os dados referentes ao desempenho discente no Exame Nacional do Ensino Médio – ENADE/SESu/MEC e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, dos anos de 2010 a 2014, a pesquisa limita-se ao ano de 2015, pois ainda não foram divulgados os resultados.

O trabalho divide-se em cinco seções: a primeira é a introdução ao assunto, a segunda apresenta de forma descritiva os conceitos, teorias e a legislação com base nos estudos da área, a terceira define a metodologia desenvolvida no trabalho, a quarta representa o estudo de caso e por última seção as considerações finais.

1. Instituições de Ensino Superior

As Instituições de Ensino Superior (IES), são as entidades responsáveis pelo desenvolvimento da graduação, pesquisa e extensão dos discentes no Brasil. A legislação que atribui as garantias, direitos e obrigações, está instituída na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e nas resoluções da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC.

No que tange a qualidade do ensino da IES verifica-se que seis resultados ocorrem de acordo com a sua trajetória e seus aspectos, diante do contexto social e de seu sistema de avaliação, que proporciona sua eficiência e eficácia traduzida na busca de melhores resultados, através de seu modelo de gestão em consonância com suas especificidades, sua natureza jurídica e institucional. (GALDINO, 2005)

Sediada em Fortaleza, no Estado do Ceará, a Universidade Federal do Ceará – UFC foi criada pela Lei 2.373, de dezembro de 1954 e instalada numa sessão no dia 25 de junho de 1955, sendo constituída pela união da Escola de Agronomia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia.

A UFC encontra-se na posição nº 14 das melhores instituições de ensino superior do Brasil, na posição nº 10 das melhores instituições federais e em nº 2 no Nordeste. O Hospital Universitário Walter Cantídio, integrado a Faculdade de Medicina desde 1954 e através de convênio em 1974 a Maternidade Escola Assis Chateaubriand também passou a fazer parte institucional da UFC. O meio de ingresso na instituição, desde 2011, é através do Sistema de Seleção Unificada – SISU, realizado através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, dados conforme tabela abaixo:

Tabela 1. Ingressantes via SISU, Cursos ofertados e Docentes

Processo seletivo	2010*	2011	2012	2013	2014
Candidatos Inscritos	44.156	78.415	110.914	133.923	119.001
Vagas ofertadas	5.524	5.724	5.834	6.308	5.638
Nº de ingressantes	5.449	5.643	5.718	6.166	5.339
Nº de cursos ofertados	101	105	108	114	103
Nº docentes	2.005	2.024	2.052	2.152	1.955
Nº corpo técnico	3.408	3.466	3.458	3.407	3.439

Fonte: PROGRAD, 2014 – Anuário Estatístico

(*) o ano de 2010 era utilizado o sistema de vestibular como ingresso na UFC

1.2 Sistema de Avaliação de Alunos e Institucional

Conforme Muriel (2010) os sistemas de avaliação são fundamentais para analisarmos qual a qualidade da instituição de ensino superior e o grau de aprendizagem do aluno. Conhecer esse sistema de avaliação e a sua legislação nos desprende de um sistema mecânico e passamos a avaliar de maneira objetiva.

Para que possa atingir uma qualidade técnica, envolvendo questões teóricas e práticas no contexto da avaliação e que assegure a ela a construção de uma realidade com o fator acadêmico, Cappelletti (1997) cita que estas ações incluem diversos fatores, como a cultura, a capacidade da gestão, o processo educativo, dentre outros.

Os problemas da implantação da avaliação institucional, segundo Neto (2007, p. 191) é quem avalia, e cita ainda que “o exercício da avaliação faculta a livre expressão de funcionários, professores e alunos, criando momentos instituintes nas universidades”.

De acordo com LORDÊLO e DAZZANI (2009, p.33), cita que:

O novo desenho da função do Estado, sobretudo a partir da década de 90, provocou novas estratégias institucionais, levando os países de terceiro mundo a adotarem medidas de caráter neoliberal, dentre as quais a redução e o controle dos gastos públicos, demanda pela melhor qualidade dos serviços públicos, adoção de modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controle do orçamento público e descentralização administrativa.

Em 1996, aprovado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, foi instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido e denominado como Provão, que estabelecia a aplicação de exames escritos anualmente em todo o território nacional para os alunos concluintes do curso de graduação, do período de 1996 a 2003. A obtenção do diploma dos alunos estava vinculada à realização da prova e o resultado era entregue via correio.

Posteriormente, em 10 de outubro de 1996, foi estabelecido o Decreto 2.026/96, com medidas adicionais, novos procedimentos e indicadores, conforme estabelecido:

- I - taxas de escolarização bruta e líquida;
- II - taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso;
- III - taxas de evasão e de produtividade;
- IV - tempo médio para conclusão dos cursos;

- V - índices de qualificação do corpo docente;
- VI - relação média alunos por docente;
- VII - tamanho médio das turmas;
- VIII - participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação;
- IX - despesas públicas por aluno no ensino superior público;
- X - despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto PIB por habitante nos sistemas público e privado;
- XI - proporção da despesa pública com a remuneração de professores.

Com a implantação das novas políticas públicas, através da criação do Conselho Nacional de Educação – CNE em 1995, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96) em 1996, o Governo transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em uma Autarquia Federal, tendo como finalidades:

- I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abrangem estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V - subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;

IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral.

Conforme Verhine e Dantas (2005), o INEP ganhou mais responsabilidade e independência, mas o sistema de pós-graduação ficou fora de seu domínio, estando sob a responsabilidade até hoje da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Em 2004, é instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, por meio da Lei nº 10.861/2004, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

O SINAES estabelece em seus artigos, três tipos de sistemas de avaliação, conforme INEP (2004):

- (1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais: (a) auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir de 1º de setembro de 2004; (b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES;
- (2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas in loco de comissões externas. A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos;
- (3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base em indicação da CONAES, definirá as áreas que participarão do ENADE.

O ENADE será aplicado aos estudantes de graduação, de cada curso, trienal, aferindo o desempenho em relação aos conteúdos programáticos, será aplicado periodicamente, utilizando de procedimentos amostrais de alunos do início e do final do curso, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, das diferentes áreas do conhecimento, a inscrição ocorrerá junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o resultado será divulgado de forma individual no site do INEP, e os melhores alunos poderão ser beneficiados por meio de bolsas de estudos ou científicas. (SINAES, 2004).

Conforme Freire et al (2007 *apud* Freire et al 2011, p. 324), foram criados dois novos indicadores: o Conceito Preliminar de Curso – CPC, Portaria Normativa nº 4/2008 e o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior – IGC, Portaria Normativa nº 12/2008, utilizando-se de sistemas de desempenho de avaliação, média ponderada, número de matrículas em cada curso, incluindo os de pós-graduação *stricto sensu* obtidos pelo conceito CAPES.

1.3 Indicadores de Gestão

Com o objetivo de retratar os aspectos relevantes das Instituições de Ensino Superior, a partir de 2002, foram fixados os Indicadores de Desempenhos de Gestão, através da Decisão 408/2002 – Tribunal de Contas da União, que determinou ainda a constituição de um grupo de contato, formado por representantes do Tribunal de Contas da União, da Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC e da Secretaria Federal de Controle Interno – SFC.

Segundo as orientações do TCU (2002, pg 3) “essa fiscalização teve por objetivo a seleção e a apuração de indicadores que pudessem retratar aspectos relevantes do desempenho das instituições de ensino superior”.

A Decisão 408/2002, determinou que se constitui um grupo formado por representantes do Tribunal de Contas da União, da

Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC e da Secretaria Federal de Controle Interno – SFC, com o objetivo de padronizar a implantação dos indicadores nos relatórios de gestão das IFES e definir o plano de ações com vistas a aprimorá-los.

Os relatórios apresentados através desses indicadores têm por finalidade analisar a série histórica de evolução das IFES, já que a sistematização é realizada pela SESu. O Monitoramento poderá ser utilizado pelo Ministério da Educação e que se utilize também como ferramenta de apoio a auto-avaliação institucional.

Fórmulas para cálculo dos indicadores de desempenho das IFES

I A	Custo Corrente com HU/Aluno Equivalente =	<u>Custo Corrente com HU</u> $A_{GE} + A_{PGTI} + A_{RTI}$
	Custo Corrente sem HU/Aluno Equivalente =	<u>Custo Corrente sem HU</u> $A_{GE} + A_{PGTI} + A_{RTI}$
II	Aluno Tempo Integral/Professor Equivalente =	$\frac{A_{GTI} + A_{PGTI} + A_{RTI}}{N^{\circ} \text{ de Professores equivalentes}}$
III A	Aluno Tempo Integral/Func. Equiv. com HU =	$\frac{A_{GTI} + A_{PGTI} + A_{RTI}}{N^{\circ} \text{ Func. Equiv. com HU}}$
III B	Aluno Tempo Integral/Func. Equiv. sem HU =	$\frac{A_{GTI} + A_{PGTI} + A_{RTI}}{N^{\circ} \text{ Func. Equiv. sem HU}}$
IV A	Funcionário Equiv. com HU/Professor Equivalente =	$\frac{N^{\circ} \text{ Func. Equiv. com HU}}{N^{\circ} \text{ Professores Equiv.}}$
IV B	Funcionário Equiv. sem HU/Professor Equivalente =	$\frac{N^{\circ} \text{ Func. Equiv. sem HU}}{N^{\circ} \text{ Professores Equiv.}}$

V	Grau de Participação Estudantil (GPE) =	$\frac{A_G T I}{A_G}$
VI	Grau de Envolvimento Discente com Pós-Graduação (GEPG) =	$\frac{A_{PG}}{A_G + A_{PG}}$
VII	Conceito CAPES/MEC para a Pós-Graduação =	$\frac{\sum \text{Conceito tds pgs pós-grad.}}{\text{Nº de programas de pós-grad.}}$
VIII	Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD) =	$\frac{(5D+3M+2E+G)}{(D+M+E+G)}$
IX	Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) =	$\frac{\text{Nº de Diplomados (N}_{DI})}{\text{Nº total de alunos ingressantes}}$

Segundo Silva, Morgan e Costa (2004) é preciso ressaltar que a metodologia proposta pela auditoria operacional do TCU é um passo muito importante na tentativa de determinar, de forma mais precisa, critérios de desempenho das instituições de ensino superior.

2. Metodologia

Para a realização desta pesquisa têm-se como foco a utilização de dados de Indicadores de Gestão do Tribunal de Contas da União – TCU, os dados referentes ao desempenho discente no Exame Nacional do Ensino Médio – ENADE/SESu/MEC e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, do período de 2010 a 2014, da Universidade Federal do Ceará – UFC

Considerando os objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois é realizada uma análise nos demonstrativos dos indicadores de gestão e no desempenho dos discentes da UFC, onde de acordo com Gil (2002) ela descreve as características de uma

determinada população ou fenômeno, ou ainda estabelece uma relação entre as variáveis. Andrade (2002), destaca ainda que o pesquisador não interfere na pesquisa, apenas observa, registra, analisa e interpreta os fatos.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa trata-se de um estudo de caso, pois direciona suas atividades de pesquisa especificamente para a Universidade federal do Ceará – UFC, nos anos de 2010 a 2014, procedendo-se ainda na sua tipologia uma pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Cervo e Bervian (1983, p.55) “explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos”, classificando-se ainda como documental, pois de acordo com o conceito de Gil (2002), refere-se à coleta de materiais elaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os dados apresentados nas informações coletadas, são referentes aos últimos 5 (cinco) anos, período de 2010 a 2014, não ingressando o ano de 2015 devido não ter sido ainda divulgado todas as suas informações. A análise dos dados foi realizada através do desempenho dos discentes e dos indicadores de gestão, por tabulações, aplicações de fórmulas do TCU, publicações da UFC e dados coletados na internet.

A abordagem pode ser definida como qualitativa, pois a técnica realizada no estudo de caso irá proporcionar o conhecimento de uma determinada categoria social, utilizando-se de métodos analíticos, apresentado através de quadros e tabelas, dando ênfase na qualidade das informações apresentadas.

3. Análise dos resultados

Para a coleta dos dados e gestão das informações referente ao desempenho do discente, é necessário conhecer inicialmente o conceito atribuído ao curso pelo ENADE, com a finalidade de acompanhar as diretrizes curriculares previstas nas instituições de nível superior, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1. Nota de conceito do ENADE

Conceito ENADE	Notas Finais
1	0,00 a 0,94
2	0,95 a 1,94
3	1,95 a 2,94
4	2,95 a 3,94
5	3,95 a 5,00
Sem Conceito	

Fonte: INEP, 2004.

O processo de seleção está disposto nas portarias emitidas pelo INEP/MEC, regulamentada anualmente, devido o processo ser relacionado a cada três anos a seleção dos cursos que participam dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, da chamada pública para cadastro e seleção, e dos procedimentos a serem adotados. No quadro 2, podemos observar a relação dos cursos, suas respectivas notas e o ano de execução da avaliação.

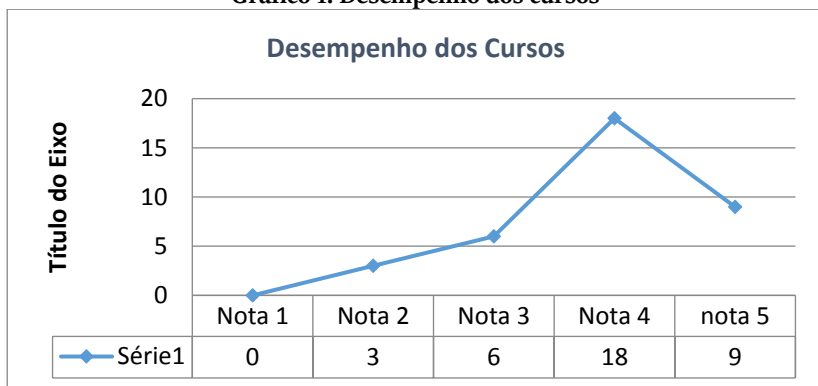
Quadro 2. Distribuição dos conceitos por cursos/ano UFC

Área	2010	2011	2012	2013	2014
Odontologia	3			5	
Medicina	4			4	
Agronomia	3			3	
Farmácia	2			4	
Enfermagem	4			5	
Educação Física	5	4		4	5
Fisioterapia	SC				
Zootecnia	4			4	
Arquitetura e Urbanismo		5			5
Biologia		4			4
Ciências Sociais		4			4
Computação		4			5
Engenharia		4			4
Filosofia		4			4
Física		4			4

Geografia		5		4
História		4		5
Letras		4		4
Matemática		3		4
Música		4		4
Química		4		3
Pedagogia				4
Administração			5	
Ciências Contábeis			4	
Ciências Econômicas			3	
Design			2	
Direito			4	
Jornalismo			3	
Psicologia			4	
Publicidade e Propaganda			2	
Secretariado Executivo			5	

Fonte: Relatório de IES, ENADE/UFC Adaptado.

Gráfico 1. Desempenho dos cursos



Fonte: dados da pesquisa

O gráfico 1 apresenta a quantidade de notas obtidas no conceito ENADE dos cursos. Podemos observar que dos cursos analisados o maior percentual está entre as notas 4 e 5, porém tiveram cursos que se mantiveram com o baixo padrão de avaliação com notas 2 e 3. O curso de Química caiu de 4 para 3, o de Farmácia

subiu de 2 para 4, os demais mantiveram suas posições ou cresceram algumas casas decimais.

Considerado como ferramenta auxiliar no desempenho da entidade, os indicadores de gestão do TCU visa à construção de uma série histórica, para acompanhar os fatores relevantes no relatório de gestão, pois a Sesu/MEC já possui relatórios específicos para avaliar a instituição.

Para a realização dos indicadores de gestão, é necessário utilizar as fórmulas disponibilizadas através do manual de orientações para o cálculo dos indicadores de gestão, decisão TCU nº 408/2002. Segue na tabela 2 os cálculos do período analisado.

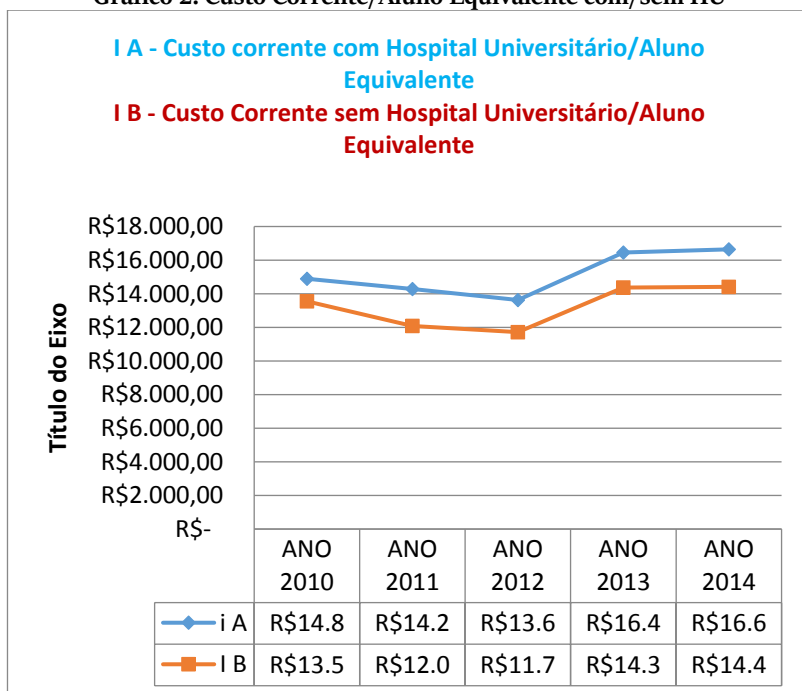
Tabela 2. Indicadores de Gestão do TCU – 2010 a 2014

INDICADORE S	2010	2011	2012	2013	2014
IA – C/C com HU/Aluno Eq.	14.889,9 8	14.278,3 9	13.628,5 5	16.457,0 8	16.642,0 0
IB – C/C sem HU/Aluno Eq.	13.551,48	12.081,8 2	11.715,69	14.366,4 7	14.410,35
II - Aluno TI/Prof. Equival.	12,56	13,52	13,77	13,58	16,14
III.A. Aluno TI/F Eq. com HU	7,16	7,63	8,03	8,07	8,65
III.B. Aluno TI/F Eq. sem HU	11,93	12,99	13,23	12,93	13,38
IV.A. F/Eq. com HU/Prof. Eq.	1,75	1,77	1,72	1,68	1,87
IV.B. F/Eq. com HU/Prof. Eq.	1,05	1,04	1,04	1,05	1,21
V. Grau de Part. Est.-GPE	0,76	0,67	0,65	0,67	0,76
VI. Grau de Env/com PG	0,11	0,12	0,13	0,12	0,16

VII. Conc. CAPES para PG	4,22	4,22	4,20	4,34	4,34
VIII. Índ. de Qual. Doc.IQCD	4,03	4,13	4,15	4,24	4,34
IX. Tx de Suc Grad. - TSG	68,45%	69,06%	66,63%	56,51%	59,62%

Fonte: Relatório de Gestão, 2014 – TCU/UFC – Indicadores Decisão N°408/2002

Gráfico 2. Custo Corrente/Aluno Equivalente com/sem HU



Fonte: Dados da pesquisa

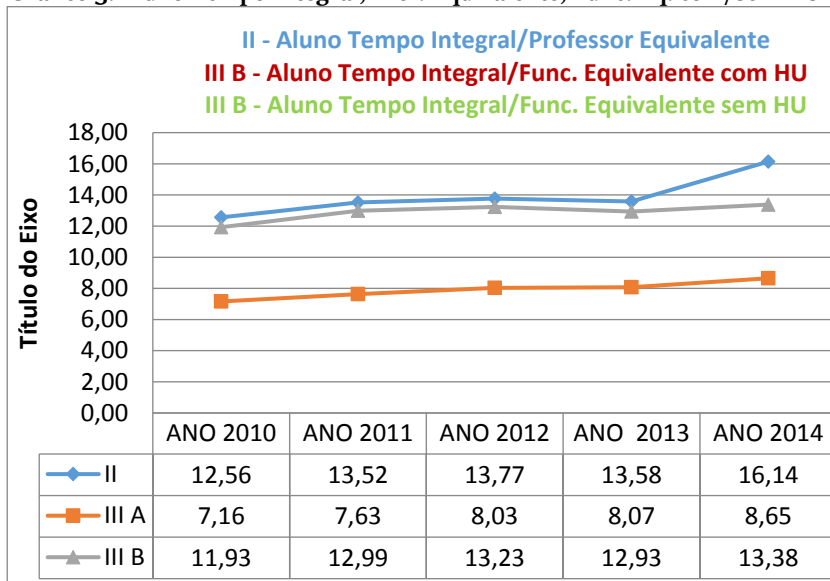
O gráfico 2, irá demonstrar a relação entre os índices I A e I B; IA - Custo Corrente com HU/Aluno Equivalente, indica o custo por aluno das IFES, o custo corrente será aquele realizado entre 01/01 e 31/12 do exercício, independentemente do ano letivo com Hospital

Universitário (HU), calculado através das despesas correntes de todas as UGs, inclusive hospitais universitários, menos 65% das despesas correntes totais dos HUs e Maternidades, aposentadorias e reformas, pensões e sentenças judiciais e despesas com pessoal cedido e com afastamento.

IB - Custo Corrente sem HU/Aluno Equivalente, indica o custo por aluno das IFES, o custo corrente será aquele realizado entre 01/01 e 31/12 do exercício, independentemente do ano letivo sem Hospital Universitário (HU), calculado através das despesas correntes de todas as UGs, inclusive hospitais universitários, menos 100% das despesas correntes totais dos HUs e Maternidades, aposentadorias e reformas, pensões e sentenças judiciais e despesas com pessoal cedido e com afastamento.

A relação observada no índice I A, demonstra um crescimento do período inicial (2010) ao final (2014) de 11,76% no custo corrente do aluno com hospital universitário, porém, houve uma redução do nº de ingressantes de 2013 para 2014 de 13,41%, já o índice I B cresceu 6,33%, justificados por investimentos em infraestrutura e recursos humanos com titulação acadêmica.

Gráfico 3. Aluno Tempo Integral, Prof. Equivalente, Func. Eq. com/sem HU



Fonte: Dados da pesquisa

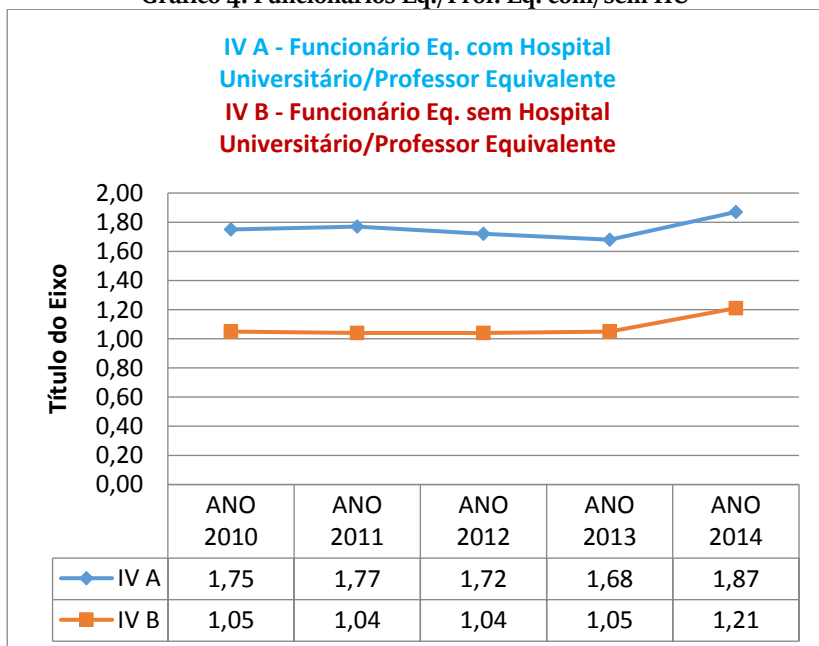
O gráfico 3 irá demonstrar a relação entre os índices II, III A e III B, o índice II - Aluno Tempo Integral/Professor Equivalente, serão considerados no cálculo a relação entre os alunos graduados nos turnos diurno e noturno, pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado e residência médica e o número de professores equivalentes. Serão considerados os seguintes pesos para professores equivalentes: 0,5 para 20 horas por semana e 1 para dedicação exclusiva ou 40 horas por semana.

III A - Aluno Tempo Integral/Funcionário Equivalente com HU, indica a relação entre a força de trabalho administrativa e o número de alunos de tempo integral, com total de funcionários com Hospital Universitário (HU). O número de professores em exercício efetivo no ensino superior (graduação, pós-graduação *stricto sensu* e residência médica), funções gratificadas e cargos comissionados, mais substitutos e visitantes, menos professores afastados para capacitação e mandato eletivo ou cedidos para outros órgãos e/ou entidades da administração.

III B - Aluno Tempo Integral/Funcionário Equivalente sem HU, indica a relação entre a força de trabalho administrativa e o número de alunos de tempo integral, com total de funcionários com Hospital Universitário (HU) e 100% das despesas correntes. O número de professores em exercício efetivo no ensino superior (graduação, pós-graduação *stricto sensu* e residência médica), funções gratificadas e cargos comissionados, mais substitutos e visitantes, menos professores afastados para capacitação e mandato eletivo ou cedidos para outros órgãos e/ou entidades da administração.

Os índices apresentados, por se tratarem de custos com aluno e funcionários, todos tiveram um aumento relativo do início para o final do período, não justificado pelo ingresso de discentes, mas causado pelos custos adquiridos com investimentos, apesar de uma redução no índice III B do ano de 2012 para 2013 de 2,3%.

Gráfico 4. Funcionários Eq./Prof. Eq. com/sem HU



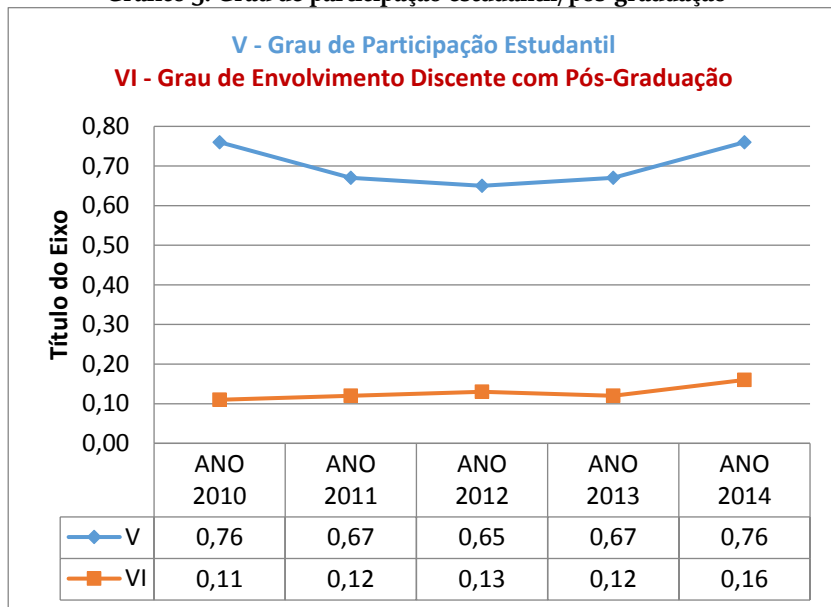
Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 4 irá demonstrar a relação entre os índices IV A e IV B, o índice IV A - Funcionário Equivalente com HU/Professor Equivalente, indica a relação entre o trabalho docente, o número de funcionários equivalentes pelo número de professor equivalente, considerando como referência o servidor de tempo integral (40 horas/semana), e os que se enquadrem em outros regimes de trabalho, analisando o funcionário e incluindo os que atuam em Hospitais Universitários.

IV B - Funcionário Equivalente sem HU/Professor Equivalente, indica a relação entre o trabalho docente, o número de funcionários equivalentes pelo número de professor equivalente, considerando como referência o servidor de tempo integral (40 horas/semana), e os que se enquadrem em outros regimes de trabalho, analisando o funcionário e excluindo os que atuam em Hospitais Universitários.

Os índices apresentados correspondem a um aumento respectivamente de 11,3%, e 15,2%, apesar de haver uma redução no quantitativo de alunos e no atendimento no hospital universitário, que reduziu o número de consultas e internações, porém aumentou em 28,7% o número de cirurgias realizadas. Já o corpo técnico da instituição não sofreu alterações que fossem relevantes para a pesquisa. Já o corpo docente há aumento salarial devido a progressões.

Gráfico 5. Grau de participação estudantil/pós-graduação

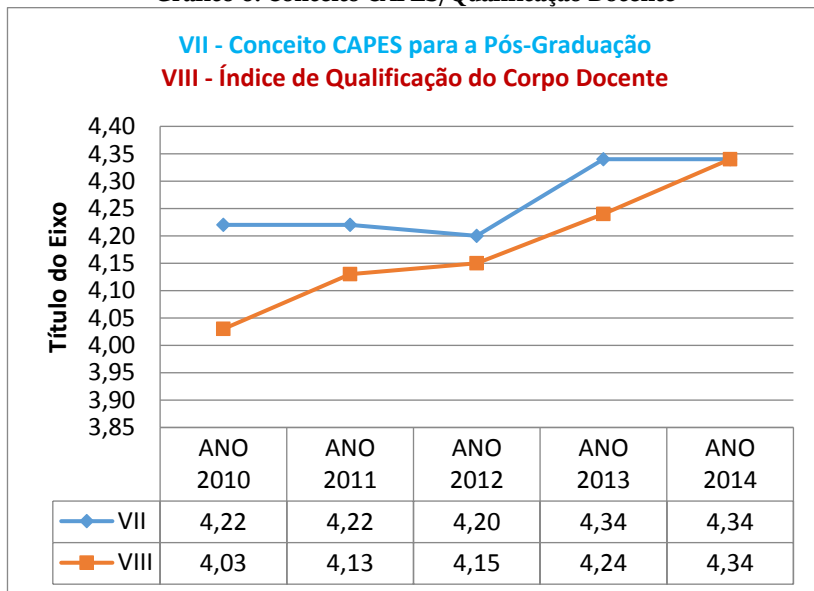


Fonte: dados da pesquisa

O gráfico 5, demonstra a relação entre os índices V e VI, o índice V - Grau de Participação Estudantil (GPE), indica a relação entre o número de alunos em tempo integral e o total de alunos matriculados na graduação. O índice VI - Grau de Envolvimento Discente com Pós-Graduação (GEPG), indica a intensidade do discente com a pós-graduação *stricto sensu*, é a relação entre o total de alunos efetivamente matriculados em programas de mestrado e doutorado e os alunos matriculados nas IFES.

A relevância dos índices mantém-se estável ou positiva devido à relação entre os alunos e os instrumentos pedagógicos realizados pela instituição, quanto maior o índice melhor a desempenho institucional, tanto realizado nos cursos de graduação como nos de pós-graduação, apesar de estar suspenso o mestrado profissional ofertado, não reduziu a relação do envolvimento discente com pós-graduação.

Gráfico 6. Conceito CAPES/Qualificação Docente



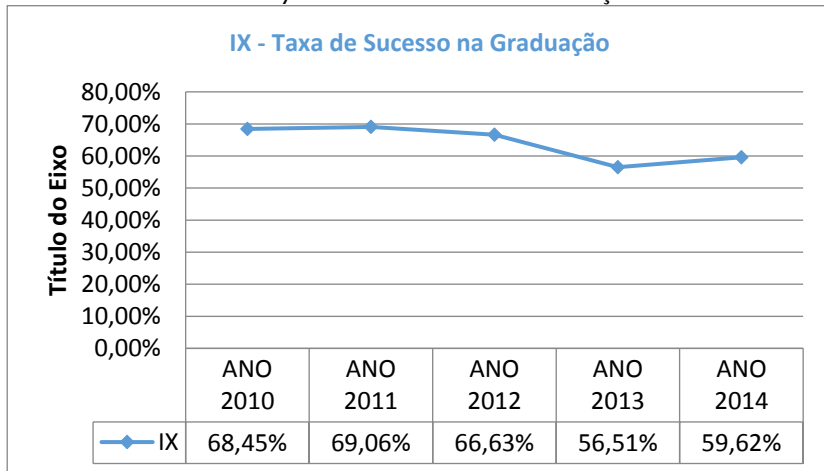
Fonte: dados da pesquisa

O gráfico 6, demonstra a relação entre os índices VII e VIII, o índice VII - Conceito CAPES/MEC para a Pós-Graduação, indica a relação obtida pela média entre as notas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a quantidade de programas de pós-graduação. Sendo excluídos os mestrados profissionalizantes. O VIII - Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), indica o grau da qualidade do corpo docente, atribuindo peso com as seguintes qualificações: peso 5 – doutor, peso 3 – mestre, peso 2 – especialista e peso 1 – graduado.

Há uma relação crescente entre os índices devido o fato de exigência de qualificação do corpo docente, que abrange também uma das exigências do MEC nos conceitos de avaliação da instituição. A Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005 permite a progressão do mérito profissional e organizou os quadros em cinco níveis A, B, C, D e E, passando por processo de avaliação e obtendo

resultado satisfatório. Neste aspecto, quanto maior a qualificação melhor é o índice institucional.

Gráfico 7. Taxa de Sucesso na Graduação



Fonte: dados da pesquisa

O gráfico 7, demonstra o índice IX - Taxa de Sucesso na Graduação (TSG), indica a relação entre o número de diplomados e o número de alunos ingressantes considera como concluinte o aluno que completou os créditos, mas ainda não colou grau.

O índice demonstra uma variável instável, pois está relacionado ao desempenho do discente no sucesso da graduação. Diversos fatores podem se relacionar a variável dos cursos avaliados pelo ENADE, pois três cursos obtiveram a nota (2) e seis cursos obtiveram a nota (3). Os custos e investimentos aumentaram nos últimos anos, mas não proporcionalmente com a taxa de sucesso na graduação.

Considerações finais

Os indicadores de gestão e desempenho discente são instrumentos de avaliação utilizados pelo Governo Federal para

acompanhar o desenvolvimento das instituições de nível superior e construir uma série histórica, para acompanhar a evolução dos aspectos relevantes e operacionalizar as mudanças devidas no que tange a melhorias.

Demonstrado os objetivos da pesquisa, foram apresentados e analisados os índices de desempenho discente, através dos cursos que foram avaliados pelo MEC e foi observado uma variável dos conceitos, onde três cursos obtiveram o conceito (2) e seis cursos o conceito (3), não havendo uma variável para o aumento deste conceito, apesar de avaliação ser a cada três anos. Porém a maioria dos cursos obtiveram os conceitos (4) e (5).

Outros aspectos a serem analisados foram os indicadores de gestão, quanto ao custo corrente observa-se que houve um aumento nos índices I A e I B respectivamente de 11,76% e 6,33%, assim também como a proporção do índice II, III A e III B, mas a relação não condiz com o aumento de alunos, justificados por investimentos em infraestrutura e recursos humanos com titulação acadêmica.

Os índices IV A e IV B correspondem a um aumento respectivamente de 11,3%, e 15,2%, apesar de haver uma redução no quantitativo de alunos e o número de funcionários não sofreu uma variação relevante no período, porém o hospital universitário reduziu o número de consultas e internações, mas aumentou em 28,7% o número de cirurgias realizadas.

A relevância dos índices V e VI que tratam do desempenho discente, mantém-se estável ou positiva devido à relação entre os alunos e os instrumentos pedagógicos realizados pela instituição, incluindo também o índice IX que não houve grandes variações quanto ao sucesso da graduação. Já os índices VII e VIII houve uma relação crescente entre os índices devido o fato de exigência de qualificação do corpo docente, que abrange também uma das exigências do MEC nos conceitos de avaliação da instituição.

Observado estes aspectos é possível responder a questão problema: qual a relação entre os índices de desempenho acadêmico e os indicadores de gestão? Tais indicadores demonstram o

comportamento dos discentes e da instituição, como relação observa-se que a UFC teve nos últimos anos um aumento nos seus custos, caracterizados como investimentos e progressões, porém não houve um aumento considerado no número de docentes e corpo técnico.

Esta referência é para refletir significativamente nos resultados da gestão, pois o que se espera é que quanto mais se investe em recursos financeiros em uma instituição, melhor será o resultado da sua gestão. O TCU no relatório TC 015.741/2014-1 através de auditoria, conclui que existem deficiências em todos os componentes do modelo de governança e gestão de pessoas, tais como insuficiências de controles, inexistência de relatórios gerenciais, não há programas para desenvolvimento contínuo dos líderes atuais nem de potenciais sucessores. Estes aspectos refletem direto nos resultados dos indicadores.

Significativamente há uma relação entre ambos os indicadores da Universidade Federal do Ceará, pois apresentam um efeito favorável, porém para melhoria dos aspectos é necessário que haja um maior desempenho da instituição para ter um efeito positivo no custo equivalente do aluno, favorável a ela, proporcionando um resultado direcionado tanto a instituição quanto ao corpo discente, pois o desempenho dos indicadores de gestão reflete diretamente no desempenho do discente, pois quanto melhor administrado os custos, o pessoal e a gestão melhor será o resultado de todos os índices.

Outros fatores e índices também podem ser verificados para a elaboração de desempenho da instituição e dos discentes para futuras pesquisas sobre o assunto ou comparar os resultados com outras instituições federais e públicas para observar o comportamento da instituição, permitindo mais confiabilidade aos resultados.

Referências

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5 ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 3ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera os dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 1995. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 12 mar. 2016

BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Decretos, Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 12 mar. 2016

BRASIL. **Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997**. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 1997. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm>. Acesso em: 12 mar. 2016

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 2004. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10861.htm>. Acesso em: 26 mar. 2016

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira [...] e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 2005. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11091.htm>. Acesso em: 23 abr. 2016

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições**. Brasília: MEC/CONAES/SINAES, 2004.

_____. Tribunal de Contas da União – TCU; Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC; Secretaria Federal de Controle Interno - SFC. **Orientações para o cálculo dos indicadores de gestão:** decisão TCU nº 408/2002 – plenário. Versão revisada em janeiro de 2006.

_____. Tribunal de Contas da União – TCU; GRUPO II – CLASSE V – Plenário. TC 015.741/2014-1. Natureza: Relatório de Auditoria, Universidade Federal do Ceará, 2013.

CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação institucional: processo de autocrítica e transformação.** In: Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior. *Por uma educação de qualidade para todos.* Brasília: ABMES, ano 15, nº 21, outubro, 1997.

Enade. Relatórios Enade. <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/>
Acesso 16 de abril de 2016

FREIRE, Fátima de Souza; CRISÓSTOMO, Vicente Lima; CASTRO, Juscelino Emanuel Gomes de. **Análise do desempenho acadêmico e indicadores de gestão das IFES.** Revista Produção Online, Florianópolis, v. 7, n. 4, p. 5-25, jul. 2008.

FREIRE, Fátima de Souza; CRISÓSTOMO, Vicente Lima; CASTRO, Juscelino Emanuel Gomes de. **Análise do desempenho acadêmico e indicadores de gestão das IFES.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 317-344, jul. 2011.

GALDINO, Mary Neuza Dias. **A Auto-avaliação Institucional no Ensino Superior como Instrumento de Gestão.** Especialização em Administração Escolar. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 15 p., 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LORDÉLO, JAC., e DAZZANI, MV., orgs. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós .** Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3.

Ministério da Educação. Conaes. <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-da-educacao-superior/conheca-a-conaes>. Acesso 26 de março de 2016.

Ministério da Educação. Consultas. <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552bof6eb/NTgz>
Acesso 16 de abril de 2016

MURIEL, Roberta. **Avaliação Institucional**. Marco Regulatório: Portarias Normativas 40/2007 e 23/2010. Carta Consulta. Ed. Editau.

NETO, Guilherme Marback. **Avaliação: instrumentos de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

SPELLER, Paulo. ROBL, Fabiane. MENEGHEL, Stela Maria. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Relatório UNESCO, CNE, MEC. Brasília – DF, 2012. 164 p.

VERHINE, Robert Evan, e DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE**. Brasília, DF. Relatório Banco Mundial. 2005, 48 p.

Capítulo 20

Jogos e brincadeiras na educação infantil

*Maria Socorro dos Santos
João Sobrinho Roberto da Silva*

Introdução

Para a construção do conhecimento da criança durante a fase pré-escolar, um dos caminhos a serem utilizados para a construção do conhecimento dessas crianças, é aplicar no seu dia a dia o uso de jogos, brincadeiras e linguagens artísticas. Atividades como recreações, o uso verbal e não-verbal da linguagem e principalmente a socialização, como instrumento de aprendizado das crianças. (CÓRIA-SABINI e LUCENA, 2011).

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), estabelece que o brincar pode ser categorizado de diversas maneiras, e essas ações de brincadeiras devem servir de aprendizado para que a criança tenha compreensão sobre o mundo, as pessoas e os sentimentos. As atividades de caráter lúdico irão estabelecer apropriação de novos conceitos e pode ser aplicado em diferentes situações.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (1996), a proposta pedagógica dentro do trabalho educativo deve propiciar:

- I - a constituição de conhecimentos e valores pela e com a criança;
- II - o contato com a múltiplas linguagens de forma significativa, não havendo sobreposição do domínio do código escrito sobre as

demais atividades; III - o jogo e o brinquedo como formas de aprendizagens importantes a serem utilizadas com a criança, uma vez que articulam o conhecimento em relação ao mundo; IV - observar, respeitar e preservar a natureza; V - estimular a criatividade, a autonomia, a curiosidade, o senso crítico, o valor estético e cultural.

Craidy e Kaercher (2001), citam que a ideia de que a educação é processo pelo qual nos tornamos o que somos, a educação constitui os indivíduos de uma determinada maneira, portanto, importa muito neste processo aquilo que é ensinado na escola infantil. Neste aspecto quanto mais se trabalha os aspectos que desenvolvem e despertam a curiosidade das crianças, mais positivo será o resultado deste processo didático.

A escolha do tema justifica-se por ser a educação um dos grandes entraves para o desenvolvimento social e econômico no país, e a educação infantil é a base para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e como ser social. Os aspectos lúdicos para o desenvolvimento da aprendizagem infantil, sempre estiverem presentes na literatura tradicional e nos aspectos culturais, utilizando dos critérios do senso crítico e de aprendizagem enquanto a criança desperta sua criatividade no processo prazeroso no desenvolvimento escolar.

Nestes aspectos têm-se o seguinte questionamento: Quais metodologias devem ser utilizadas no processo pedagógico de aprendizagem utilizando jogos e brincadeiras na educação infantil? Tem como objetivos específicos demonstrar o conceito do uso de jogos e brincadeiras na educação infantil; apresentar os aspectos legais curriculares e a importância do brincar para a criança na aprendizagem no sistema escolar. Tem como objetivo geral demonstrar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

Esta monografia trata-se de uma pesquisa descritiva, documental e bibliográfica, realizada através de um estudo que tem como objetivo avaliar com abordagem qualitativa, as relações entre

os aspectos lúdicos e o desenvolvimento da criança durante a pré-escola, utilizando de recursos como jogos e brincadeiras no processo pedagógico de aprendizagem infantil.

O trabalho divide-se em cinco seções: a primeira é a introdução ao assunto, a segunda seção apresenta de forma descritiva os conceitos, teorias e a legislação com base nos estudos da área, a terceira define a metodologia desenvolvida no trabalho, a quarta representa a análise e discussões e por última a quinta seção que apresenta as considerações finais.

1. Jogos e brincadeiras na educação infantil

Os contatos com os jogos na aprendizagem permitem as crianças criar uma singularidade no processo de aprendizagem, pois desde cedo o universo de brincar esteve presente no cotidiano da criança, dentro destas ações ela explora tudo que está ao seu redor, interagindo de maneira lúdica e afetiva, que conforme Carvalho (1992, p. 28):

[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo.

A utilização desta prática de inserir os jogos e as brincadeiras na educação infantil, consegue desenvolver na criança a estimulação do pensamento, o desenvolvimento da lógica matemática, cria sistemas de integrações sociais, desenvolve a coordenação motora, estimula a concentração, dentre outras habilidades. (CARVALHO, 2003).

O jogo pode ser utilizado por diversas linhas de atividades, propondo que seu exercício estimule o interesse do aluno, seja ele de natureza material, verbal ou físico. Antunes (2000), explica que o exercício dos jogos apresenta características do uso da linguística,

lógico-matemática, espacial, musical, sinestésico-corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal.

Nesta interação a escola insere também diversos aspectos culturais para a educação infantil, pois resgata jogos e brincadeiras que foram utilizados pelos pais de seus alunos, transportando as crianças para outras épocas e de valores sociais diferentes dos que os rodeia, exprimindo ações e comportamentos das diferenças de gerações e suas virtudes. (ANTUNES, 2000).

Segundo Vygotsky (2006), as brincadeiras influenciam no desenvolvimento da criança, este trabalho pedagógico irá proporcionar o desenvolvimento do senso cognitivo, da linguagem oral e da psicomotricidade, criando uma zona de desenvolvimento proximal. Desta forma, o professor proporciona na educação infantil o desenvolvimento da criança através do estímulo de suas próprias ações observadas através da utilização desses jogos e da forma como ela se comporta.

1.1 A importância do brincar

A brincadeira parte do ato da criança de interação com o universo ao seu redor e o princípio do conhecimento, trazendo para si uma conduta mais alegre e prazerosa que pode ser observada com facilidade por qualquer um, pois este é o papel desempenhado pelo lúdico. O brincar traz para criança uma maneira diferenciada de realizar suas tarefas, pois sensibiliza o seu esforço, e ao realizar uma meta sente-se realizada elevando sua autoestima. (CATUNDA, 2005).

Nesta relação, o brincar pode ser livre ou coordenado, como explica Jesus (2010), quando ele ocorre de maneira livre a criança de maneira espontânea pode optar por qual brincadeira deseja participar, sem a opinião do professor, já no brincar coordenado o professor irá realizar a ação do mediador, coordenando as atividades e promovendo a integração e a participação de todas as crianças da sala de aula ou da escola.

Estas atividades podem envolver diversos tipos de jogos e brincadeiras, sejam eles de natureza corporal, como pega-pega, brincadeiras de rodas, ou incluir objetos para brincadeiras como vassouras para cavalo, giz, lousa, sucatas, fantoches, qualquer tipo de situação, desde que o professor ao realizar a interação dos jogos tenha elaborado um objetivo a ser realizado com os seus alunos.

O desenvolvimento social e intelectual da criança tem bastante influência com a utilização dos jogos, pois através deles é construída a sua inteligência, seu amadurecimento, complementando os aspectos para exercitar o controle dos impulsos da criança, pois está associado as suas necessidades desde as sociais até as imaginárias. (ANTUNES, 2000).

Segundo Oliveira (1990), o universo do brincar da criança pode ser estimulado através do seu próprio universo imaginário, como um objeto qualquer tornar-se um cavalo ou mesmo em brincar com areia. A capacidade da criança de imaginar é totalmente influenciada pelo universo em que ela vive, seja no lar, na escola ou na rua. O educador deverá preservar esse papel e estimular outras interações através do lúdico, para que contribuam no processo de aprendizagem e desenvolvimento pedagógico.

Segundo Brougère (2002, p. 27-8), afirma que:

A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço dedicado à exposição da escola, na cidade, em casa, vai passar sobre a experiência lúdica, mas o processo é indireto, já que aí também se trata de uma interação simbólica, pois, ao brincar a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com a sua interação e não diretamente.

No aspecto de interação o brincar propicia possibilidades motoras e intelectuais, desenvolvendo a coordenação e o lado emocional. Existe a diferença entre o jogo e a brincadeira, apesar de estarem contidos na mesma atividade, o jogo trata do envolvimento

da competição, mesmo assim inclui a ludicidade, já a brincadeira envolve bem menos o aspecto da competição, envolve o simples aspecto de estar brincando. (BROUGÈRE, 2002).

O brincar é sobretudo educativo, e no papel da criança que cria um mundo cheio de fantasia e de ludicidade, e surgiu através de contos, mitos, práticas religiosas e culturais, como cantigas de roda, amarelinha, tabuleiros, entre outros. Explora os aspectos criativos da criança e sua relação familiar, conforme cita Brougère (2002, p. 22), “parece que a criança longe de saber brincar, deve aprender brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebê entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem”.

Conforme Antunes (2002, p. 155), afirma que:

É fundamental enfatizarmos a importância do professor literalmente "trazer a rua e a vida" para a sala de aula, fazendo com que seus alunos percebam os fundamentos da matéria que ensina na aplicação da realidade. Usar uma construção em argila, móveis ou montagens para estudar o movimento ou perceber o deslocamento do ar, tudo é uma série de atividade, se refletidas e depois idealizadas por uma equipe docente verdadeiramente empenhada, transposta para uma estruturação de projetos pedagógicos, podem facilmente se traduzir em inúmeros recursos que associam a inteligência cinestésico-corporal e outras ao fantástico mundo da ciência, o delicioso êxtase pelo mundo do saber.

A prática cotidiana dos jogos e a interação na escola proporciona nas crianças uma melhora no seu relacionamento e perca de sua timidez, desenvolvendo aspectos de efetividade e consciência, pois ela apresenta em suas ações elementos que estão presentes na sua cultura, estimulando também a investigação e a compreensão de novos problemas e ideias. (ANTUNES, 2000).

Para CÓRIA-SABINI e LUCENA (2011), a atividade lúdica pode ser compreendida nos seguintes aspectos: “- preparação para a vida; - liberdade de ação; - prazer obtido; - possibilidade de repetição das

experiências e – realização simbólica dos desejos”. E explicam conforme o quadro abaixo a relação dos aspectos, e que as atividades lúdicas infantis oferecem uma fonte para estudos em diferentes direções: do ponto de vista sociológico, da perspectiva psicológica, numa abordagem antropológica.

1.2 Brincadeiras infantis e culturais

As brincadeiras infantis podem ser caracterizadas por diversas maneiras, que irão depender da utilização dos materiais e dos recursos disponíveis. A escola tem a característica de propor um significado social como finalidade no uso das brincadeiras, Brougère (1998) explica que o brincar é uma necessidade interna do indivíduo dotada de um significado social, pois leva em conta a dimensão da atividade humana e de seu esforço de conhecer e compreender o significado de brincar.

O uso de jogos e brinquedos na educação infantil são direcionados com o foco de exploração do dinamismo e das relações sociais e pedagógicas das crianças. Neste foco cita no quadro abaixo os conceitos de tipos de brinquedos e suas características.

Kishimoto (1993) destaca que brincar para uma criança desempenha um papel fundamental para desenvolver o equilíbrio emocional e do desenvolvimento mental das crianças, apresentando assim elas um sistema de regras e convivência social, estabelecidos através do exercício dos jogos tradicionais.

O ato de brincar irá envolver diversos aspectos, incluindo a seleção dos brinquedos que serão utilizados, o seu grau de durabilidade, se é adequado a idade e a funcionalidade para utilização na aula, se não induzirá a preconceitos de gênero, raça ou etnia, ou ainda mesmo atender a diversidade, sem estimular a violência, e incluir materiais que sejam industrializados, tecnológicos ou artesanais. Kishimoto (2010, p. 2)

A origem dos jogos não se conhecem bem ao certo, outros tiveram a origem de povos da Grécia e do Oriente Médio, que

ganharam espaço e entonação até os dias de hoje transmitidos pela oralidade e de geração em geração, outros foram descritos na literatura europeia pelo Rei de Castille Allphonse X em 1283, que descreve o uso de pião, a amarelinha, o jogo, das cinco marias, o xadrez, tiro ao alvo, jogo de fio ou cama-de-gato, jogos de trilha, o gamão, entre vários outros.

A chegada desses jogos no Brasil tiveram grande influência dos portugueses, e também foram adicionadas as tradições africanas, indígenas, europeias, orientais, dentre outras, utilizando como fontes a oralidade, a tradição, a cultura popular e a universalidade. Os usos desses jogos estão presentes no nosso cotidiano e conforme o quadro abaixo, descreve-se algum desses jogos.

Quadro 1. Brincadeiras infantis no Brasil

Guerra	Com giz ou cal, traça-se retângulos ou quadrados nos quatro cantos do salão ou quadra. Um deles ficará vago e constituirá a "prisão". Em cada um dos outros estará um capitão com seus adeptos. As 3 equipes já organizadas virão para o centro, ao sinal dado pelo professor. Cada jogador procurará sempre empurrar os adversários para a "prisão". Basta colocar um dos pés no interior dela para ser considerado "detido". Será vencedor a equipe que, esgotado o prazo, tiver conseguido maior número de jogadores no centro do campo.
Rouba bandeira	As crianças são divididas em dois grupos de igual número. Em cada campo, dividido também em dois, são colocadas duas bandeiras (de cada lado), no fundo dos campos. Cada grupo deve tentar roubar a bandeira do lado oposto, sem ser tocado por qualquer jogador daquele lado. Se for tocado fica preso e como uma estátua, colado no lugar. Os adversários podem salvá-lo, bastando ir até o campo e tocar o companheiro. O lado que tiver, mais meninos presos perde e o outro partido consegue finalmente roubar a bandeira. Vence quem pegar a bandeira primeiro

	independente se tiver conseguido colar os adversários.
Chicotinho queimado	Uma criança esconde o chicotinho queimado, geralmente uma correia velha ou qualquer objeto escolhido, enquanto as demais tapam os olhos. Quando a criança que esconde acabar diz: _ " chicotinho queimado cavalinho dourado ! " Depois, todas vão procurar o chicotinho. Se uma criança estiver mais distante, a que escondeu o chicotinho dirá que ela está fria. Se mais perto, dirá que está quente. Dirá também que está esquentando ou esfriando conforme a que estiver mais próxima se distancia ou se aproxima do chicotinho queimado. " Estar pelando" é estar muito perto do chicotinho. A criança que achar o chicotinho queimado sairá correndo batendo com ele nas demais (no caso da correia velha). E é ela que irá escondê-lo da próxima vez.
Cabo de guerra	Os partidos alinham-se, com os jogadores uns atrás dos outros, cada grupo segurando uma metade de uma corda dividida igualmente entre ambos. A um dado sinal, começam a puxar a corda. Ganha a equipe que houver conseguido puxar maior parte para seu lado (deve ser colocado um lenço no meio da corda e marcar o centro no chão) ou a maior parte da corda ao cabo de um período de um ou dois minutos.
Boca-de-forno	Escolhem-se uma criança para iniciar a brincadeira, sendo o Mestre e coloca-a ao centro da roda. Ela começa o jogo dizendo os seguinte diálogo: - Boca de forno? Todos respondem: - Forno! - Tira bolo? Todos respondem:- Bolo! - Farão tudo que seu mestre mandar? Todos repetem:- Faremos todos ! - E se não fizer ? Respondem: - Ganharemos bolo ! - Vai ali, vai ali e faz..... A frase era completada com a ordem de executar uma ação qualquer a certa distância, como: beijar um poste, dar "boa noite" a alguém que estivesse à janela, trazer um objeto. Os meninos partem em direção ao alvo, cumprem a tarefa proposta pelo Mestre e voltam em disparada, pois o último que chegar leva bolos e fica na espera. Antes

	de aplicar o bolo o Mestre pergunta: - que tipo de bolo vou dar nesse aqui? E quantos ? E todos dão palpites. Mas o mestre diz a palavra final.
Peteca	A tática de jogo resulta do domínio da peteca com qualquer das mãos. Em geral, os jogadores que recebem o saque são os da defesa, os quais devem passá-la, rapidamente, para os atacantes que se incumbem de devolvê-la ao campo contrário, procurando atirar no lugar em que seja mais difícil de ser recebida, isto é, procurando deslocar um dos jogadores adversários ou aproveitar uma posição adotada pelo grupo adversário; ou ainda, descobrir o ponto fraco ou pontos fracos (jogadores menos hábeis) e arremessar, especialmente, contra eles, a peteca.
Cabra cega	Jogo infantil, que consiste em uma criança vendada que tenta agarrar uma das outras crianças que participam da brincadeira. A criança que for agarrada será a próxima cabra-cega. O mesmo que Cobra-cega, Batecondê, Tanguê, Pintainho.
Queimada	Os jogadores são preparados em dois grupos iguais, tanto quanto possível em número de habilidade, ostentando cada jogador o distintivo que o permita ser distinguido rapidamente. É usada uma bola de vôlei ou de borracha (tamanho médio). Cada partido se coloca num campo, sendo que apenas um jogador de cada partido deverá se colocar atrás da linha de fundo do campo adversário.
Amarelinha	A amarelinha é uma das brincadeiras de rua mais tradicionais do Brasil. Percorrer uma trajetória de quadrados riscados no chão de pulo em pulo tinha o nome “pular macaca” quando chegou aqui, com os portugueses, há mais de 500 anos. Hoje, em tempos de jogos eletrônicos, internet e televisão, surpreendentemente a brincadeira simples sobrevive firme e forte nos hábitos de milhões de crianças.
Pula corda	Duas crianças seguram a corda nas extremidades bem perto do chão. As outras crianças começam a saltar. À medida que saltam o nível da altura deverá

	ir subindo. Será o vencedor quem conseguir pular mais alto.
Brincadeiras cantadas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Brinquedos de roda: “Ciranda, cirandinha”, etc. 2) Brinquedos de grupos opostos: “O pobre e o rico”, etc. 3) Brinquedos de fileira: “Passarás, não passarás”, etc. 4) Brinquedos de marcha: “Marcha, soldado”, etc. 5) Brinquedos de palmas: “Pirolito que bate, bate”, etc. 6) Brinquedos de pegar: “Vamos passear no bosque”, etc. 7) Brinquedos de esconder: “Senhora D. Sancha”, etc. 8) Brinquedos de cabra-cega: “A gatinha parda”, etc. 9) Chamadas para brinquedo: “Ajunta povo, para brincar”, etc. 10) Cantigas de escolha de jogadores: “Um no ni é de pó politana”, etc.

Fonte: Reencantando a infância com cantigas, brincadeiras e diversão (2009) adaptado pelo autor

Desta forma podemos observar que os jogos fazem parte de um processo histórico-cultural, e que podem variar de nome e aspectos em diversas regiões, adquirindo características locais, como jograis e cantigas de roda. Mas o comportamento das crianças em relação ao brincar age da mesma forma, independente da geração, crença, cor e idade.

Todas essas brincadeiras trazem benefícios e estimulam as crianças a desenvolverem psicomotoras e cognitivas, e principalmente a novas descobertas, descobrindo caminhos e buscando soluções para os problemas. Brougère (1998, p.17) cita que “os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto quanto na natureza e no universo”.

O professor deve observar que o jogo não se trata de uma forma de entretenimento para passar o tempo com as crianças, pois é através dele que se processa a construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento físico e intelectual, e sua proposta

pedagógica deve proporcionar a interação e o relacionamento entre todos os envolvidos, estabelecendo convicções, metas, sentidos e objetivos a serem alcançados, incluindo inclusive novas possibilidades de invenções. Antunes (2000).

1.3 O jogo e as práticas pedagógicas

Kishimoto (2010), cita que as ações realizadas através dos jogos devem estar integradas com o projeto curricular, e que suas práticas norteadoras de interação e brincadeira estão inseridas na Resolução N 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dos artigos 9º ao 12º.

A utilização do jogo irá propiciar na evolução da criança, e o uso das práticas pedagógicas, conforme Miranda (2001), através do jogo didático, será de grande utilidade no processo de aprendizagem, pois além de desenvolver habilidades cognitivas e psicomotoras o professor deve orientar suas práticas mediante um objeto específico de aprendizado, como matemática, ciências, física, etc.

Neste aspecto cabe ao professor construir dentro da realidade do universo que envolve a sua escola e a comunidade, desenvolver ações pedagógicas, no aspecto lúdico, que atendam às necessidades psicológicas e cognitivas das crianças, e esteja estipulada dentro das diretrizes curriculares da educação, garantindo assim um processo autêntico, atendendo todos os pré-requisitos necessários para a educação infantil.

Miranda (2001) cita ainda que é necessário que o professor esteja atento para direcionar a atividade certa na hora de definir o jogo, estando suas ações direcionadas no objetivo de atingir o objetivo da atividade proposta, respeitando os limites da criança e os conceitos a serem utilizados para a construção do conhecimento.

É necessário que apresente a criança a junção dos conceitos vividos na escola com as atividades de seu cotidiano, levando os seus

conhecimentos para o lado prático, desenvolvendo ações conjuntas de sua vida com o lado pedagógico, relacionando a matemática e a lógica com compras e gastos, saúde e bem-estar com alimentação e natureza, dentre outros.

As práticas pedagógicas, conforme descreve as diretrizes curriculares, devem oferecer as crianças um conhecimento que envolva suas particularidades com o universo ao seu redor, partindo da sua individualidade e respeitando os seus limites e desejos. O primeiro contato sensorial estabelecido pela criança vem de seu lar, e é objeto de seu início de desenvolvimento cognitivo, através do contato com as mãos, a boca, os sons, as imagens, as texturas, sabores, odores, dentre outros. (KISHIMOTO, 2010).

Esta mesma percepção o autor fala ainda sobre essas experiências que a criança está vivenciando, nesta construção de universo sensorial, e quando um bebê é inserido na creche, o contato dele com o professor irá se propagar com a mesma relação de afetividade prevista no lar, dando início as relações expressivas da criança a partir do momento desta construção de conhecimento e das ações pedagógicas voltadas ao estímulo da progressividade do desenvolvimento da criança.

Os primeiros contatos com atividades para crianças estão particularidades no brinquedos, conforme já citado por Kishimoto (2010), e nesta fase inicial a criança trabalha o lado sensorial, e pensa com as mãos, trabalhando assim neste sentido com brinquedos coloridos e que encaixem, pois elas utilizam seu corpo como instrumento, e gostam de entrar em caixas, empurrar objetos, subir, descer, entrar em locais apertados, pegar, apertar, morder, entre outras coisas, e com esta ações é que vão construindo sua percepção de mundo, de conhecer a si e os outros.

Esta construção pedagógica trabalha a percepção da criança com os objetos e sua exploração motora, e utilizam de diversos materiais como instrumentos para suas brincadeiras. Dentro deste universo o professor vai inserir os aspectos da construção do imaginário com o lúdico, porém não se pode planejar práticas

pedagógicas sem conhecer a criança, pois qualquer agrupamento destas crianças haverá características particulares de cada uma, como o aprendizado, as relações sociais, as dificuldades e o seu ritmo de desenvoltura.

Estas reações podem ser comuns entre as crianças, pois se deve buscar um consenso dentro da realidade da escola e das crianças, afastando da escola questões raciais, gênero, religião, financeira ou regionais, e que práticas pedagógicas devem ser adotadas para que não induzam nos jogos a característica somente da competição, e sim seu aspecto social, afetivo, ajuda mútua, coletividade, para não causar frustrações ou traumas com essas crianças, induzindo-as ao desejo de não participar das atividades competitivas e coletivas da escola.

Para atender a todos os requisitos e diminuir esta diferença para tornar igualitário a assistência a todos, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) apresenta a seguinte definição sobre a abrangência da lei e das práticas pedagógicas:

A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil. É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

1.4 Construção do conhecimento infantil

Atendendo a essa mesma construção sobre o desenvolvimento infantil, dentro de seus estudos, Carvicchia (2010, et seq.: 16) cita Piaget e expõe o processo de aprendizagem da criança durante o seu desenvolvimento: O Estágio da Inteligência Sensório-Motora (0 a 2 anos), O Estágio Pré-Operatório ou Simbólico (2 a 6-7 anos), O Estágio Operatório Concreto (7 a 11-12 anos) e O Estágio das Operações Formais (11 a 15-16 anos).

As crianças passam por um processo de transformação que está diretamente relacionado com as suas experiências, portanto deve ser aproveitado de maneira correta e didática esta fase para que essas vivências sejam absorvidas nesta fase pois jamais se repetirão. A lógica da criança é uma singularidade de sua individualidade, pois através do uso do brinquedo ela exprime suas fantasias e experiências.

Na formação dessas crianças, a instituição escolar é indispensável dentro da sociedade, pois ela possui todo o processo material, didático e pedagógico para estimular e promover o seu desenvolvimento intelectual. De 0 a 6 anos de idade a educação oferecida pela escola apresenta ações de natureza assistencialista e educacional, de forma que as crianças consigam estabelecer as primeiras relações de si e do mundo.

No campo que compõe os direitos fundamentais das crianças para o atendimento as crianças desta faixa etária Campos e Rosemberg (2009, p. 13), descrevem as situações que representam o atendimento a este direito.

1.4 Jogos para portadores de necessidades especiais

Segundo Piaget, o jogo infantil propicia a prática do intelecto, a socialização e o exercício de habilidades físicas e mentais. Partindo deste entendimento podemos dizer que estas manifestações do desenvolvimento intelectual da criança serão abordadas na escola,

onde irá ocorrer a intervenção pedagógica, com o professor como instrutor do desenvolvimento intelectual e social do aluno.

Para as crianças portadoras de necessidades, os brinquedos e os jogos também irão fazer parte do seu cotidiano, apesar de constituírem atividades primárias, trarão grandes benefícios, pois são as principais atividades realizadas pelas crianças na sua infância, embora o desenvolvimento motor ou cognitivo das crianças estejam num processo diferenciado dos demais, essas atividades irão proporcionar o desenvolvimento físico, intelectual e social, gerando interações com os outros alunos, desenvolvendo a imaginação, autoestima, criatividade, a confiança e o universo ao seu redor.

Cabe ao professor conhecer e identificar a criança com a deficiência, estabelecer uma relação intrínseca e buscar desenvolver o seu intelectual através das práticas pedagógicas, pautadas no lúdico, para o pleno desenvolvimento da criança através do estímulo a suas próprias habilidades, mediando o uso de jogos e brinquedos, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 2. Jogos para o desenvolvimento intelectual

Tipos de Jogos	Características
Jogos de exercício	São as atividades lúdicas da criança no período sensório-motor, que vai dos 0 anos até o aparecimento da linguagem. São exercícios simples cuja finalidade é o prazer do funcionamento. Caracterizam-se pela repetição de gestos e de movimentos simples e têm valor exploratório. Jogos sonoros, visuais, olfativos, gustativos, motores e de manipulação.
Jogos simbólicos	Compreende a idade dos 2 aos 7 anos aproximadamente. São jogos de ficção e imitação. Através do faz-de-conta, a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. Destacam-se os jogos de papéis, faz-de-conta e representação.
Jogos de regras	São praticados a partir dos 7 anos de idade. A regra é o elemento principal deste tipo de jogo, que surge da organização coletiva das atividades lúdicas e são indispensáveis para o desenvolvimento moral,

	cognitivo, social, político e emocional. Há dois tipos de regras nesse jogo: as regras transmitidas, mantidas em sucessivas gerações (bolinha de gude, amarelinha), e as regras espontâneas: contratual e momentânea, propostas pelas próprias crianças.
--	--

Fonte: Mafra (2009, p.7) adaptado.

2. Metodologia

O desenvolvimento desta pesquisa foi através de uma análise descritiva, pois na visão de Andrade (2002, p.20): destaca que “a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-los, analisa-los, classifica-los e interpretá-los, e o pesquisador não interfere neles”. Assim, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados.

Nestes aspectos, buscou com o estudo apresentar utilização da prática de inserir os jogos e as brincadeiras na educação infantil, as atividades de caráter lúdico que irão estabelecer a apropriação de novos conceitos e aplicado em diferentes situações.

Nestas referências também foram apresentadas as considerações estipuladas pela legislação brasileira, através das diretrizes curriculares, o atendimento pedagógico por meio lúdico para crianças portadoras de necessidades especiais, através do uso de jogos pedagógicos e o atendimento especializado para crianças indígenas, filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, e povos da floresta.

Quanto aos procedimentos trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, realizada através de uma revisão literária, que de acordo com o conceito de Gil (2002), este tipo de pesquisa comporta-se no uso da contribuição de vários autores sobre a temática do assunto, buscando conhecer e analisar as situações científicas sobre o assunto, apresentado aqui através da revisão da literatura, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, O uso de jogos e brinquedos na educação infantil,

a chegada desses jogos no Brasil, as atividades lúdicas como fonte para estudos em diferentes direções: do ponto de vista sociológico, da perspectiva psicológica, numa abordagem antropológica.

Na forma da abordagem definida como qualitativa, pois visa destacar uma análise do fenômeno estudado, onde de acordo com Martins e Theóphilo (2007, p.135), pesquisas qualitativas: “Pedem descrições, compreensões, interpretações e análises de informações, fatos, ocorrências, evidências que naturalmente não são explicadas por dados e números”. Desta forma sendo exposto nesta os processos utilizados pelos professores nas escolas para trabalhar com os alunos os jogos e brincadeiras na educação infantil, através de uma proposta pedagógica que visa o exercício pleno das atividades voltadas para o exercício do intelectual, físico e motor da criança.

Considerações finais

Para o pleno desenvolvimento da criança é necessário uma série de ações conjuntas entre a escola, o aluno e a sociedade. As políticas públicas estabelecem regras e planejamentos a serem executados pelos gestores educacionais para promover a toda população um atendimento de qualidade e especializado no que condiz as políticas públicas, os direitos das crianças e adolescentes e as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

O provimento dessas ações pedagógicas da prática de brincar pode ser bem visualizado na legislação brasileira que garante o acesso e as práticas pedagógicas a todas as crianças sem distinção, o professor proporciona na educação infantil o desenvolvimento da criança através do estímulo de suas próprias ações observadas através da utilização desses jogos e da forma como ela se comporta.

Conforme Antunes (2002) a importância de o professor literalmente "trazer a rua e a vida" para a sala de aula, fazendo com que seus alunos percebam os fundamentos da matéria que ensina na aplicação da realidade, e o exercício dos jogos apresenta

características do uso da linguística, lógico-matemática, espacial, musical, sinestésico-corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal.

Nesta relação as práticas pedagógicas exercidas nas brincadeiras e no uso de jogos tem a importância mantenedora da escola para este exercício, pois cabe ao professor escolher as ações que irão se enquadrar respeitando o tempo da criança, sua cultura, desenvolvendo de forma saudável a atividade lúdica, preocupando-se com o desenvolvimento e o conhecimento do desenvolvimento físico e mental da criança.

Buscou evidenciar nesta pesquisa, a relevância que o desenvolvimento educacional propõe o desenvolvimento social e econômico no país, priorizando a questão da educação infantil como base para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e como ser social, cabendo a escola e o professor utilizar dos aspectos lúdicos para o desenvolvimento da aprendizagem infantil, utilizando dos critérios do senso crítico e de aprendizagem enquanto a criança desperta sua criatividade no processo prazeroso no desenvolvimento escolar.

Nestes aspectos buscou resolver o seguinte questionamento: Quais metodologias devem ser utilizadas no processo pedagógico de aprendizagem utilizando jogos e brincadeiras na educação infantil?

Para complementar este questionamento, teve como objetivos específicos demonstrar o conceito do uso de jogos e brincadeiras na educação infantil; apresentar os aspectos legais curriculares e a importância do brincar para a criança na aprendizagem no sistema escolar. Tem como objetivo geral demonstrar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso ficou evidenciado que a prática cotidiana dos jogos e a interação na escola proporciona nas crianças uma melhora no seu relacionamento e perda de sua timidez, e a atividade lúdica pode ser compreendida nos seguintes aspectos: " - preparação para a vida; - liberdade de ação; - prazer obtido; - possibilidade de repetição das experiências e - realização simbólica dos desejos", estimulando

também a investigação e a compreensão de novos problemas e ideias.

O jogo e as práticas pedagógicas devem estar integradas com o projeto curricular, e que suas práticas norteadoras de interação e brincadeira estão inseridas na Resolução N 5, de 17 de Dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dos artigos 9º ao 12º, que descreve os eixos norteadores, as interações e brincadeiras, os procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Os direitos fundamentais das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, conforme Campos e Rosemberg (2009, p. 13), descrevem as situações que representam o atendimento a este direito, tais como:

- direito à brincadeira;
- atenção individual;
- ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- contato com a natureza;
- higiene e à saúde;
- alimentação sadia;
- desenvolver sua imaginação e capacidade de expressão;
- proteção, afeto e amizade;
- atenção especial durante seu período de adaptação a creche;
- desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Este processo de transformação que as crianças passa, está diretamente relacionado com as suas experiências, sendo aproveitado de maneira correta e didática esta fase para que essas vivências sejam absorvidas nesta fase pois jamais se repetirão, e deve ser oferecida pela escola para que a mesma apresente ações de natureza assistencialista e educacional, de forma que as crianças consigam estabelecer as primeiras relações de si e do mundo.

Observados estes processos, através do programa do Ministério da Educação estabelece a política que estabelece as ações que devem ocorrer no espaço da creche no que diz o respeito e o direito à criança de brincar, e ainda prevê a compra e reposição de brinquedos, material para expressão artística e livros em quantidade

e qualidade satisfatórias para o número de crianças e as faixas etárias, brincadeiras em espaço interno e externo, a importância da brincadeira e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança, e a importância e a incorporação ao direito das crianças à brincadeira.

Outro aspecto levantado neste aspecto são as crianças portadoras de necessidades, com o mesmo intuito apresentado aos demais, irão proporcionar os brinquedos e os jogos também irão fazer parte do seu cotidiano, apesar de constituírem atividades primárias o desenvolvimento motor ou cognitivo das crianças proporcionará o desenvolvimento físico, intelectual e social, gerando interações com os outros alunos, desenvolvendo a imaginação, autoestima, criatividade, a confiança e o universo ao seu redor.

Nesta etapa Mafra (2008), mediante o uso de jogos e brinquedos, propõe os seguintes aspectos: Jogos sonoros, visuais, olfativos, gustativos, motores e de manipulação, jogos de papéis, faz-de-conta e representação, e dois tipos de jogos de regras nesse jogo: as regras transmitidas, mantidas em sucessivas gerações (bolinha de gude, amarelinha), e as regras espontâneas: contratual e momentânea, propostas pelas próprias crianças. Cabe ao professor conhecer e identificar a criança com a deficiência, estabelecer uma relação intrínseca e buscar desenvolver o seu intelectual através das práticas pedagógicas, pautadas no lúdico.

Visto todos estes aspectos as ações praticadas pelo professor para proporcionar de forma metodológica suas práticas no processo de aprendizagem, o uso de jogos e brincadeiras na educação infantil, é extremamente importante e fundamental para o desenvolvimento, conforme diretrizes da educação, o uso e costumes regionais, o uso de recursos tecnológicos, visuais, audiovisuais, materiais reciclados, brincadeiras culturais, respeitando o desenvolvimento da criança, idade, fisionomia e origem.

Referências

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Resolução nº 5. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. São Paulo, 2002
- CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- CARVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Caderno de Formação de Professores**. Universidade Estadual Paulista – Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- CRAIDY, Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- JESUS, Ana Cristina Alves de. **Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil**. Rio de Janeiro: Brasport, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. São Paulo: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeira na educação infantil.**

Anais. Belo Horizonte, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da**

Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas. São Paulo.

Atlas. 2007.

MEDEIROS, Elenir Maria. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** TCC –

Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena – ISE. Especialização

em Psicopedagogia. Alta da Floresta, 2010.

MIRANDA, Simão. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries**

iniciais. São Paulo: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, L. S; LURIA. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na**

idade escolar. 10^a Edição. São Paulo: Ícone, 2006.

Capítulo 21

Conflitos na educação e cultura de paz

Maria Deuzani da Silva¹

Estanislau Ferreira Bié²

Introdução

As relações sociais são complexas e sofrem diversas transformações e isso afeta, de um modo ou de outro, todas as esferas sociais, como é o caso das escolas.

As relações entre pais e filhos, professores e alunos, alunos e escola mudaram e isso tem dificultado o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Essas interações modificadas, nos forçam a pensar sobre novas atitudes, novas maneiras de ensinar, novas maneiras de se portar nessas mudanças para que estas possam auxiliar o trabalho ao invés de dificultá-lo.

¹Graduada em Letras pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e em Pedagogia e Biologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN) e Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC. Contato: deuzanir30@hotmail.com

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

Nesse sentido, se houver modificações, far-se-ão necessárias a construção de novas aproximações, seja entre a escola e as famílias dos alunos, seja entre o ensino e a aprendizagem na relação professor-aluno.

Todas essas mudanças têm gerado muitos conflitos, pois ainda se faz necessário nos adaptarmos às novas realidades que estão em constante transformação e de maneira acelerada. As transformações não são por si só um problema, mas a maneira como lidamos e a administramos os conflitos gerados por elas, afinal, as mudanças são, de certo modo, um sinal de desenvolvimento e até mesmo evolução.

Com a percepção da necessidade de administração educativa desses conflitos, começa a desenvolver-se o conceito de cultura de paz. A cultura de paz não é só mais uma teoria educacional de conceito romantizado de solução de problemas, uma vez que apresenta uma proposta de aplicação concreta e concretizável, visto que se fundamenta na reflexão e na ação consciente diante das adversidades. Por isso, apresenta um potencial real de transformação no ambiente escolar.

Com isso, a justificativa desse trabalho está fundamentada na necessidade de entendimento e discussão sobre a proposta da cultura de paz e de alguns problemas educacionais advindos de conflitos não resolvidos.

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender a cultura de paz e suas implicações na cultura escolar. Os específicos são: Compreender conceitualmente a proposta da cultura de paz, visando o entendimento de suas implicações no ambiente escolar; relacionar alguns conflitos da educação com as possibilidades de superação contidas na cultura de paz.

Esse trabalho pautar-se-á em um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, uma vez que abordará uma teoria já existente e construída por outros pesquisadores. Uma análise reflexiva dos fatos colhidos e apresentados será construída e apresentada por meio de uma discussão fundamentada no assunto.

O método indutivo foi utilizado para apresentar uma conclusão genérica e científica a partir de uma análise reflexiva da teoria em questão (CERVO, BERVIAN e DA SILVA, 2007).

1. Compreendendo a cultura de paz

As palavras cultura e paz possuem conceitos tão simples nos dicionários para sentidos tão complexos científica e filosoficamente, de modo que suas descrições não são suficientes para expressá-las de maneira justa e fiel, considerando o efeito que causam nas pessoas.

A palavra cultura nos faz pensar em algo que é cultivado, reproduzido, praticado, construído, transformado e aplicado por um grupo de pessoas que buscam, assim, manter vivos costumes e hábitos e perpetuá-los até as próximas gerações, ou seja, a cultura mantém viva a identidade de um povo, mesmo sabendo que a identidade é mutável.

A palavra paz retrata algo que os seres humanos desejam alcançar, seja para suas vidas e/ou para o bem comum. É uma palavra que remete a sonhos e esperança de que um dia os seres humanos irão se entender plenamente de modo que não haja mais confronto por qualquer que seja o motivo. Paz pode ser um sentimento, um estado de espírito ou até um reflexo social, uma palavra pequena e grandiosa ao mesmo tempo.

Segundo Jares (2002, p. 132), “a paz afeta diretamente a vida do ser humano; a paz se caracteriza pela ausência de violências e pela presença da justiça e igualdade; a paz está nos níveis interpessoal, intergrupual, nacional e internacional; a paz é um processo dinâmico”.

Nesse sentido, cultura de paz seria cultivar a tolerância e a resolução pacífica dos conflitos como uma cultura, uma prática social que permeie e ‘contamine’ toda a sociedade de modo a gerar um sentimento individual e coletivo de unidade entre os seres humanos.

O pensamento sobre o bem comum é um pensamento fraterno que minimiza ou acaba com o egoísmo comumente praticado. A partir do momento em que se pensa no bem não só para si, mas para os outros é que se pode pensar verdadeiramente em uma cultura de paz.

As diversas experiências, tanto na educação formal como não-formal, sob os mais diversos títulos: educação para a paz, investigação para a paz, educação mundial, educação para a tolerância, educação para o desarmamento, educação para a nãoviolência. Sob essas diversas denominações, há um núcleo comum de preocupações que incluem resolução de conflitos, cooperação e interdependência, consciência global, responsabilidade social e ecológica, tais como: criar referenciais nãoviolentos e fortalecer conexões comunitárias; formar consenso para a paz; fortalecer pessoas para serem ativistas da não-violência; abolir preconceitos e estereótipos; instrumentalizar para a resolução não-violenta dos conflitos; diminuir o potencial de agressão; criar aversão à violência, com atitudes antimilitaristas e de rejeição à violência (PASSOS citado por CABEZUDO; GADOTTI; PADILHA, 2004, p.59).

A necessidade de uma cultura de paz nasce, sobretudo, em uma preocupação em extinguir a violência. Não se trata de acabar com os conflitos, mas de aprender a conviver e respeitar as diferenças. Conflitos são saudáveis, mas devem possuir limites e punições pedagógicas por meio da implementação de tecnologias de convivência e qualificação da escuta (CARVALHO e MIGLIORI, 2016, s/p).

A cultura da paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular e

compreensão entre os povos e as pessoas (UNESCO citado por MILANI, 2003, p.36).

A cultura de paz não se fundamenta apenas no discurso, mas nas atitudes, na necessidade de modificá-las a favor da tolerância e do respeito ao que é diferente, seja pessoa, religião, opinião, etnia, etc. Não é apenas pensar diferente é modificar as atitudes frente as adversidades.

2. Violência e conflitos na educação para a paz

Se tem uma coisa que os professores conhecem bem são os problemas da educação, não só porque os estudam ou escutam um ou outro colega comentar, mas porque lidam com eles diariamente nas escolas e em suas salas de aula. Alguns problemas são velhos, como o baixo salário e como a falta de recursos e investimentos que garantam uma qualidade adequada das condições de trabalho, já outros são recentes como a falta de respeito de alunos e as redes sociais.

Nos últimos trinta anos, observa-se que a maioria dos setores sociais onde atuam profissionais tem sido permeada por conflitos de valores para os quais torna-se cada vez mais difícil achar ou inventar princípios reguladores e consensuais. Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos “objetos de trabalho” são seres humanos, como é o caso do magistério. Valores como a saúde, a justiça e a igualdade perderam a sua transparência, seu poder de evidência e sua força de integração. Para os profissionais, essa situação se expressa por meio de uma complexificação crescente do discernimento e da atividade profissionais: se os valores que devem guiar o agir profissional não são mais evidentes, então a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados em oposição ao pensamento tecnoprofissional situado apenas no âmbito dos meios. A reflexão sobre a ética profissional cessa de existir como um discurso que é exterior à prática e que domina a ação: ela reside doravante no

próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e co-constitui essa prática (TARDIF, 2000, p.9).

A autora supracitada deixa claro que os conflitos que acontecem e que não são resolvidos adequadamente leva a prática profissional a sofrer um impacto negativo que é prejudicial para o desenvolvimento da educação, uma vez que as bases constitutivas das ações pedagógicas são profanadas, deterioradas pelos mesmos.

Vários problemas geradores de conflito estão presentes no cotidiano escolar e se perpetuam muitas vezes por não saber como reagir perante eles para que contribuam com a educação. É aí que entra a importância da cultura de paz para a escola: Como resolver conflitos e problemas de maneira pedagógica, pacífica e funcional no tocante à educação? Como fazê-los colaborar ao invés de atrapalhar ou dificultar?

Por mais que pareça simplista, a cultura de paz possibilita a resolução desses conflitos e de alguns dos problemas gerados por eles. Isso porque ela não extingue o fator gerador dos conflitos, mas propõe mudanças de atitude diante deles. E caso nossas atitudes sejam as geradoras dos problemas, esses serão sanados, ou pelo menos, não terão mais o mesmo efeito.

Mesmo diante das velhas e novas dificuldades, uma delas se destaca por estar presente não só nas escolas, mas em todas as esferas sociais que é a violência. Uma verdadeira ‘erva daninha’ que vem sendo cultivada pela nossa sociedade como se fosse uma ‘roseira’.

Vê-se violência entre alunos, entre professores, entre alunos e professores, entre todos os sujeitos da escola, a mesma violência que acontece nas torcidas de futebol, nas ações policiais, nas redes sociais. Parece um ‘vírus’ que se instalou na cultura da nossa sociedade contemporânea e para combatê-la é necessário construir novos hábitos, novos sentimentos e novas maneiras de se comportar, é preciso que se construa uma nova cultura, uma cultura de paz.

A violência conceitua-se por todo comportamento deliberado que cause sofrimento ou dano, seja a si mesmo ou a outro ser vivo (ROCHA, 2001). Com isso, a violência extrapola nossa qualidade de ser humano e nossos direitos enquanto seres racionais e emocionais, pois fere os direitos de liberdade, igualdade e fraternidade. Portanto, um comportamento violento é por natureza desumano, é uma negação do que representa a condição humana e tudo o que o homem construiu, considerando seu estado atual de desenvolvimento intelectual, social, político e cultural.

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenda a miopizar as suas vítimas [...] Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na “Cultura da Paz”, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade (FREIRE, 2006, p.388 e 391).

Uma construção da cultura de paz fundamentada na reflexão crítica da realidade social deve ser desenvolvida pelos atores sociais desde a infância. E Paulo Freire, citado e complementado por Ana Maria Araújo Freire (op. cit.), coloca aqui, como uma responsabilidade também educacional.

Portanto, a cultura de paz propõe o desenvolvimento de uma nova consciência, materializada em atitudes propagadoras de mudanças positivas por meio da resolução não violenta de conflitos.

Considerações

Mudanças não são fáceis, principalmente se forem de atitudes que já se tornaram hábitos, mas são possíveis e se forem viáveis, são necessárias.

A convivência é algo que se constitui no dia-a-dia e esta pode ser pacífica ou não, pode ser agradável ou não, pode ser construtiva ou não. É completamente dependente das nossas atitudes diante das pessoas e das situações. É dependente da maneira como escolhemos ser, de como vemos o mundo, do quanto nos importamos com os outros. Todas essas questões além de outras não abordadas nesse estudo estão relacionadas com a maneira como vivemos e convivemos em sociedade.

Portanto, a transformação social começa quando também nós nos transformamos, do mesmo modo, uma cultura de paz só se concretiza se aprendermos a praticá-la e construí-la, se aprendermos a nos colocarmos no lugar do outro, se aprendermos que respeitando temos mais chance de sermos respeitados, que se tolerarmos, temos mais chance de sermos tolerados.

Por fim, uma cultura de paz não é só aplicável como necessária, mas fundamental para que o respeito e a tolerância sejam comuns e corriqueiros, uma vez que vemos a sociedade sucumbindo a tanta violência a tachando de justificável, injustificável ou de gratuita, e que, no entanto, não deixa de ser a mesma.

Referências

CABEZUDO, A.; GADOTTI, M.; PADILHA, P. (orgs.) **Cidade Educadora:** princípios e experiências. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

CARVALHO, Carmen Silvia; MIGLIORI, Regina. Cultura de Paz. In. **Programa Capital Natural** - Cultura de Paz - Parte 1. Programa exibido em 02 de Jan, 2016. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=b3IP5UOSMkg>. Acesso em: 18 jul 2017.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. In: **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, maio/agosto, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/449-1670-2-PB.pdf>. Acesso em: 25 jul 2017.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MILANI, Feizi Masrour. Cultura de paz X violências: papel e desafios da escola. In: MILANI, F.M; JESUS, R.D.P (orgs.) **Cultura da Paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário**: enciclopédico escolar. 10 eds. 5ª impressão. Scipione: São Paulo, 2001.

SALLES FILHO, Nei Alberto. PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: O MESMO SENTIDO. In. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009. Disponível em: http://www.pitangui.uepg.br/nep/artigos/2936_1413artigos.pdf. Acesso em: 24 jul 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro:

Capítulo 22

Minha história de vida com a língua brasileira de sinais

Soraya Almeida Mendes de Oliveira¹

Introdução

O referido trabalho tem a finalidade de relatar a história de vida da autora em relação a sua formação enquanto professora da educação de surdos, ressaltando suas experiências como aluna, professora e intérprete de Libras.

A qualificação docente requer uma análise crítica, consciente e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem para com os demais saberes em sala de aula. As experiências diárias são enriquecidas na construção de um currículo profissional para estudos de pesquisas, projetos, artigos que poderão permitir a valorização e o reconhecimento docente deixando legados para um progresso na vida escolar como aluna, professora e intérprete de Libras. De acordo com Tardif,(2007, p. 21), em seus estudos sobre saberes docentes:

Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional (...).

¹Licenciada em Geografia pela URCA, especialista em Libras – Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada. Mestranda em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

Percebo que o pensamento do autor acima citado procede à medida que a experiência prática é indispensável para a consolidação dos saberes colaborando para uma formação sólida na área profissional em que se atua.

1. O começo de tudo...

A curiosidade e o interesse em aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) veio através de uma pessoa surda que congregava em uma igreja que eu frequentava. A demais, registro que nunca houve antes uma comunicação entre nós por falta de conhecimento da minha parte da língua de sinais e isso me incomodava bastante. No ano de 2008, foi divulgado que haveria um curso de Libras para as pessoas desta igreja e que seria ministrado por uma professora voluntária missionária e que seria gratuito aos domingos à tarde. Ao participar desse curso, percebi que realmente era uma profissão que queria para a minha vida.

À época trabalhava na Companhia Energética do Ceará, mas sempre que concluía um curso básico de Libras paralelamente, já me inscrevia em outro mais aprofundado. A partir destas experiências comecei a ter contato na igreja com este surdo que sempre me incentivava a continuar aprofundando o conhecimento em Libras.

Fui convidada para ser sua intérprete na igreja e sempre aprendia mais e mais sinais onde aumentava a minha vontade de seguir nessa profissão. Era um trabalho voluntário, mas que foi a semente que necessitaria para uma colheita num futuro bem próximo. Na continuação dos estudos, decidi fazer a minha pós-graduação em Libras, trabalhava na semana e no final de semana (sábado e domingo) estudava na especialização. Foi o começo de um grande aprendizado teórico, aproveitava ao máximo as aulas e após dois anos fui certificada.

2. TIL (tradutora intérprete de libras) educacional

Ao concluir a especialização em Libras, fui convidada pela própria instituição que fui certificada a ministrar aulas da disciplina de Libras nas graduações de Pedagogia, eu trabalhava durante a semana na Coelce, e aos domingos ia para a Faculdade de Pedagogia.

Percebi que não poderia mais conciliar entre o trabalho semanal e a Libras, pois necessitaria mais de tempo para me qualificar e no ano de 2014 abdiquei do trabalho semanal e resolvi ser uma TIL (Tradutora Intérprete de Libras) educacional, e em fevereiro de 2015 fui aprovada na seleção do Projovem Urbano, interpretando para três alunos surdos, hoje com cinco alunos, no período noturno. Fui convidada para ser intérprete de Libras no período matutino na mesma escola interpretando para dois alunos surdos, mesmo assim sempre da busca de qualificações e formações específicas na área de atuação, como sabiamente menciona

Quadros, 2004, p.28:

Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação).

Hoje estou na função de Professora, Tradutora e Intérprete de Libras, nunca perdi o interesse de aprender essa língua tão completa presente na gramática, estrutura e linguística diferenciada, além de ser regional, algumas palavras não há sinais, e em interpretações simultâneas faço empréstimos linguísticos da língua portuguesa para melhor compreensão na transmissão dos conteúdos para os alunos surdos.

3. O cotidiano

No ano de 2016, iniciava-se às 07:10h até as 11:20h na escola do município do Juazeiro do Norte. Em sala de aula, há dois alunos (surdos) na função de Tradutora Intérprete de Libras no 8º. Ano do Ensino Fundamental II, esses alunos foram diagnosticados em nível de conhecimento, a ausência da leitura e escrita, ou seja, não sabem ler e escrever pelo fato de não conhecerem a língua nativa (Libras). Foi iniciado um processo de alfabetização Português/Libras como rege a política educacional inclusiva. Já conhecedora desta área, sabedora de que aprender uma segunda língua, dependerá de um domínio mais aprofundado da primeira, ou seja, os alunos surdos para aprender o português (segunda língua), deverá ter domínio da Libras (primeira língua) fica inviável o progresso evolutivo educacional dos mesmos. Pensando em contribuir para o desenvolvimento desses alunos, foi elaborado um projeto junto com o AEE (Atendimento Educacional Especializado) no contra turno, com o objetivo do ensino da Libras/Português uma vez por semana. Já estamos a colher os primeiros frutos a se perceber o início no processo de aprendizagem, tais como: o despertamento em vocabulário, o interesse nos estudos e na compreensão dos conteúdos.

No período noturno das 19:00h até as 21:20h na mesma escola e na função de TIL, há quatro alunos surdos, e os mesmo na mesma situação, o mesmo diagnóstico de nível de conhecimento. Foram incluídos no mesmo projeto pedagógico Libras/Português, e no período vespertino é realizada a alfabetização dos alunos surdos, do horário da manhã com (dois alunos surdos) e com os alunos da noite (quatro surdos), no horário de 16:00h às 18:30h toda quarta-feira.

Na área da surdez há diferentes identidades em diferentes contextos, essa proposta pedagógica é minuciosa, individual e peculiar. Em sala de aula, o intérprete tem várias funções, como Lacerda (2004, p.3) destaca:

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, se verifica que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com o aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar como EDUCADOR frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador.

No projeto trabalhamos: conhecimento do sinal em Libras, escrita do português, internalização do conteúdo através de imagens (Libras é visual espacial), aplicação no contexto frasal, leitura textual sinalizada, produção de textos simples a partir de imagens.

Aos sábados alternando entre graduações, pós-graduações e mestrado. Instrutora de Libras nos cursos profissionalizantes ensinando os ouvintes interessados na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, professora da disciplina de Libras na graduação de Pedagogia, lecionava e Interpretava na pós-graduação em Libras (entre ouvintes, há dois alunos surdos) para o melhor aperfeiçoamento dessa Língua, necessitamos do convívio com os mesmos.

Hoje efetivada pelo concurso público no município de Jardim/CE, continuo no contexto de alfabetizar surdos na Libras e escrita do português.

4. Em busca da excelência profissional

Na necessidade de um estudo mais aprofundado, elaborar projetos de pesquisas, trabalhos científicos, publicações de artigos na área da educação de surdos, me matriculei no Mestrado Internacional em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN INC., iniciei na linha de pesquisa da Inclusão Educacional. Produzi o meu primeiro artigo no Congresso do Araripe para publicação, no intuito da qualificação educacional dos alunos surdos, na implantação de salas bilíngües onde o ensino seja Libras e no contra turno o Português, visando uma futura Escola Bilíngüe.

Assim sendo, tanto como professora, quanto aluna, objetivando a excelência no ensino-aprendizagem para essa classe minoritária mais não menos importante que é a comunidade surda, na busca pela modificação da realidade educacional vigente, no comprimento da legislação, dos conceitos e pré-conceitos, nas questões organizacionais do ambiente escolar, em projetos pedagógicos, enfim, uma ação adequada a esta finalidade, percebo que ainda há muito a ser conquistado no progresso a adquirir a excelência profissional.

Considerações

Percebo através dessa minha experiência, a responsabilidade diante da educação de surdos, a aquisição e a utilização da Libras como base de sua aprendizagem, dependerá da qualidade profissional do TIL, para o seu desenvolvimento psicolinguístico cognitivo.

A Libras é uma língua própria, que não se trata de uma simples forma de gestos, mímicas, uma forma manual de português ou o português sinalizado, mas sim, com gramática própria, escrita, léxicos - expressivos, eloqüentes e precisos, de forma que sem a Libras, os surdos não poderiam se tornar fluentes em leitura e escrita com possibilidades de serem grandes profissionais, exercendo de forma a realizar-se em qualquer posição, a tornar-se no modelo bilíngue/bicultural. De acordo com Skliar (1998) é de suma importância não se encarar a educação bilíngue apenas como o domínio, em algum nível, de duas línguas, mas que deve haver uma discussão sobre as questões das identidades e do multiculturalismo. Se isso não for feito, o bilinguismo será transformado em mais um método. (Skliar, 1998 apud Vieira, 2009).

Com base nessas perspectivas, e fundamentalmente, pelas concepções do bilinguismo e do biculturalismo (Pereira & Vieira, 2009), averigüei acerca dessas concepções, de modo a perceber

como um sujeito surdo bilíngue se reconhece como indivíduo em meio às línguas: Libras e o Português e conseqüentemente em meio à cultura surda e ouvinte. Através disso, percebi que esses dois mundos e essas duas línguas implicam na evolução cognitiva e sócia afetiva do sujeito surdo e na edificação da sua subjetividade.

Contudo, o papel do intérprete que é quem faz essa mediação de uma língua fonte para a língua alvo, precisa ter um compromisso nos estudos e para com os alunos surdos, ao facilitar a compreensão da língua nativa (LIBRAS) e aquisição de uma segunda língua que é o Português.

Referências

- LACERDA, Cristina B. F. de; POLETTI, Juliana E. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais**. FAPESP/ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27gt15/t151.pdf>.
- PEREIRA, Maria C. Cunha, VIEIRA, Maria Inês da Silva. **Bilinguismo e Educação de Surdos**. Revista Intercâmbio, São Paulo: LAEL/PUC-SP, vol. XIX, 2007.
- QUADROS, Ronice M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- SÀ, N.R.L. **O Discurso Surdo: a escuta dos sinais, in: A surdez, um olhar sobre as diferenças, org.** Carlos Skliar. Porto Alegre: Mediação, 1998. 20
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional. 8a edição** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Capítulo 23

Psicologia cognitiva na educação de surdos

*Soraya Almeida Mendes de Oliveira*¹

*Estanislau Ferreira Bié*²

Introdução

A linguagem é um instrumento de comunicação na transmissão de diversos conteúdos, ao passo que a língua é um código para que a escrita de textos seja a combinação de palavras e frases. Para as pessoas surdas, essa transmissão é visual espacial; na ausência da audição, a visão torna-se a opção para toda a sua compreensão e desenvolvimento no processo de aquisição do conhecimento. Segundo o epistemólogo e pensador suíço Jean Piaget t, a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento "total" do organismo (1952, p.7):

¹ Licenciada em Geografia pela URCA, especialista em Libras – Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada. Mestranda Anne Sullivan em Educação contato: soraynamendes@hotmail.com

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

“Do ponto de vista biológico, organização é inseparável da adaptação: Eles são dois processos complementares de um único mecanismo, sendo que o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo”.

De acordo com dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010), o Brasil tem 190.755.799 habitantes, dos quais 9.722.163 tem algum tipo de perda auditiva. Desses, 7.574.797 tem alguma dificuldade de audição, 1.799.855 tem grande dificuldade de audição, e 347.481 não conseguem ouvir de modo algum. Contudo, o Censo Escolar de 2005 (IBGE, 2005) registrou a matrícula de apenas 66.261 alunos surdos ou com deficiência auditiva na Educação Básica; e o Censo da Educação Superior de 2004 (BRASIL, 2004) de apenas 974 alunos com deficiência auditiva. Assim, boa parte da população surda em idade escolar está fora da escola. Os baixos índices de matrícula escolar regular de surdos em idade escolar se devem à escassez de escolas bilíngues para surdos com professores fluentes em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de escolas comuns para ouvintes, adequadamente preparadas para receber e educar surdos com professores fluentes em Libras.

As limitações de práticas pedagógicas na tentativa de adaptação para com os alunos surdos, retrata a desmotivação e interesse nas escolas comuns em estratégias frustrantes e metodologias errôneas no processo de educação e reabilitação na política inclusiva desses alunos. Considerando as teorias propostas e a prática da professora sujeito da pesquisa, Rebouças (2011) apud Vygotsky (1998) retrata que:

A linguagem não se reduz a sua função comunicativa entre os indivíduos, bem como o desenvolvimento destes só é possível graças a interações humanas concretas, que só acontecem em contextos sociais marcados pelas características culturais e históricas. Além de mediadora das interações sociais, a linguagem também é importante como suporte linguístico para a

estruturação e o desenvolvimento do pensamento da criança. (p.169).

A presença do TIL³ em sala de aula, não garante o sucesso de desenvolvimento linguístico cognitivo para os alunos surdos. A didática das aulas para uma melhor compreensão dos mesmos se faz necessário alguns acessórios fundamentais, de apoio como: vídeos em libras ou legendados, Datashow com vídeo-aulas na explanação do conteúdo através de imagens, além da presença do tradutor intérprete auxiliando em alguns sinais de desconhecimento do aluno.

1. Desenvolvimento de raciocínio cognitivo dos surdos: competências escolares

A política educacional inclusiva vigente ainda não foi adaptada para esse aluno; observamos que o paradigma linguístico extirpou a raiz da motivação por excluir a língua nativa no desenvolvimento de raciocínio cognitivo desses alunos, em busca de um modelo heurístico⁴ compreensivo paradigmático numa área de fronteira ainda muito pouco explorada. A LIBRAS é a representação através de sinais no Léxico (ou vocabulário) mental e no Léxico (ou vocabulário) de dicionários, e as consequências de diferentes estratégias de representação linguística e não linguística para a compreensão, a aprendizagem, a memorização e o uso desses sinais. Tal estratégia de descrever como o sinal materializa o significado diante do observador, engaja habilidades imagéticas visuoespaciais do processamento hemisférico direito (Kosslyn, 1983, 1994; Paivio, 1971, 1983, 1990) produzindo compreensão intuitiva, clara e imediata da motivação subjacente à forma holística do sinal.

³ Tradutor Intérprete de Libras.

⁴ Método pedagógico que leva o aluno a aprender por si mesmo a verdade que se lhe quer ensinar.

A compreensão da importância dessa língua para com os alunos surdos é estabelecer um novo paradigma ao romper com subserviência do inclusivismo⁵ e às objeções da política inclusiva que limita o estudo da forma de sinais a uma descrição circunscrita ao nível meramente ignorado desses sinais, e inicia a análise compreensiva da estrutura formal de uma língua como um todo, em todos os níveis, procurando conciliar a elevada precisão linguística do gestual do significado como inspirador da forma que engaja o hemisfério cerebral direito Assim, inaugura nova era de valorização da aquisição do conhecimento de forma adequada e de especial atenção às funções visomotoras do cerebelo (Capovilla, Raphael, & Maurício, 2009).

Com a apropriação da língua, inicialmente a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança. Ao aprender a língua de sinais, o significado das palavras e a formação de conceitos começam a ser compreensiva, iniciando assim o seu desenvolvimento cognitivo, o raciocínio. O conceito que se tem na política educacional inclusiva, é que somente com a inserção do TIL em sala de aula, há de fato uma inclusão eficiente e precisa no desenvolvimento linguístico desse aluno, mas esse conceito está absolutamente equivocado. [...] um problema deve surgir, que não possa ser solucionado a não ser que pela formação de um novo conceito” (VYGOTSKY, 1962, p. 55).

O Neuropsicolinguístico Capovilla (2009), conduziu estudos nacionais capazes de mapear o desenvolvimento das competências escolares do alunado surdo brasileiro como função das condições de ensino oferecidas e de analisar a fundo a interação entre as características do ensino (idioma, abordagem, métodos e alocação de ensino) e as características das crianças (tipo, grau e idade da perda auditiva), de modo a descobrir quais são as condições eficazes

⁵ Inserção do aluno surdo em sala comum, excluindo a comunicação de sua língua nativa.

de ensino-aprendizagem para cada tipo de caso. Essa pesquisa toda revelou que a inclusão escolar é adequada para o aluno deficiente auditivo, mas não para o aluno surdo, já que esse se desenvolve melhor em escolas para surdos em meio a colegas surdos que se comunicam em Libras e aprendem com professores sinalizadores fluentes que conhecem a Língua Brasileira de Sinais. A pesquisa nacional com 9.200 alunos surdos provenientes de 15 estados brasileiros revelou que as escolas de surdos produzem resultados superiores para o desenvolvimento de competências linguísticas, não só em Libras, em termos de vocabulário receptivo para compreensão de sinais, como também em Português. A evidência é de que os surdos que estudam em escolas para surdos apresentam superioridade na competência de escrita, em tarefas de nomeação de figuras e sinais por escrita à mão livre, bem como na competência de leitura, tarefas de reconhecimento visual direto e decodificação de itens escritos isolados, compreensão de leitura de textos, e nomeação de figuras por escolha de palavras escritas (CAPOVILLA, 2009).

A pesquisa culmina com a indicação da articulação entre escola bilíngue⁶ e escola comum em contraturno como sendo o melhor arranjo para o aluno com surdez congênita profunda. Nessa articulação, o aluno surdo tem sua educação formal principal na escola de surdos durante meio turno, em que o ensino-aprendizagem se dá em Libras, em meio a colegas surdos orientados por professores fluentes em Libras, e sua educação complementar inclusiva na escola comum para ouvintes durante o meio turno complementar, ou contraturno. Além de contexto cultural e linguístico privilegiado e apropriado para a criança surda, a escola bilíngue constitui um ambiente laboratorial altamente especializado e equipado para desenvolver competências cognitivas, linguísticas e acadêmicas, ao passo que a escola comum constitui um campo de provas para aferir a eficácia da escola bilíngue em desenvolver no

⁶ Que compreende ensino usando Libras como língua primária de instrução.

aluno surdo as competências necessárias para que prospere acadêmica, profissional e socialmente no mundo mais amplo, contribuindo para o constante aperfeiçoamento e atualização e permanência dessa escola bilíngue Libras/português respectivamente.

Assim, a avaliação embasada na neuropsicologia cognitiva busca ultrapassar tanto a mera classificação do indivíduo em relação a um grupo de referência, quanto à mera descrição dos distúrbios apresentados, visando à “interpretação dos mecanismos a eles subjacentes” (Capovilla, 1998, p. 38).

Contudo, a metodologia utilizada em escolas bilíngues para surdos é a ideal para o desenvolvimento psicolinguístico cognitivo desses alunos, ressaltando que é a base da comunicação e informação, o conhecimento prévio de sua língua materna e aprimoramento, a uma necessária absorção de uma aquisição da segunda língua na modalidade escrita, no caso do Brasil, o português.

2. Estratégias metodológicas na aquisição da linguagem nas escolas comuns para com alunos surdos

Na busca de compreender essa relação de transmissão para o desenvolvimento de competências cognitivas do aluno surdo nas escolas inclusivas, examinamos nosso próprio comportamento científico na práxis em sala de aula, e percebemos nossas limitações, muitas vezes quando não há sinais específicos (nesses casos se faz necessário empréstimos linguísticos da língua portuguesa para contextualizar os conteúdos), ou em casos de falta de conhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais) na transmissão de conteúdos onde acontece de forma simultânea, não se há tempo para pesquisar ou consultar alguém em casos de dúvida do sinal. Há a necessidade de estudos mais aprofundado e qualificado da Libras para clareza das informações transmitidas, objetivando a compreensão e

interação desses alunos para que não sejam meramente copistas e emuladores dos demais colegas ouvintes em sala de aula. Contudo, temos a ciência de que o teor explanatório da metodologia do programa da educação inclusiva não se harmoniza ao aluno com surdez congênita profunda.

Portanto sendo um programa de educação inclusiva, Segundo Fernandes (2006), existem algumas estratégias metodológicas e de organização do ambiente da sala de aula que facilita a interação/comunicação dos alunos surdos, o que promoverá, não o ideal, mas alguns resultados positivos na prática pedagógica:

Combinar diferentes tipos de agrupamento de alunos, facilitando a visualização da sala toda pelo aluno surdo e sua consequente interação com os colegas (círculos, duplas, grupos, etc.); Introduzir métodos e estratégias visuais complementares à língua de sinais (alfabeto manual, gestos naturais, dramatização, mímica, ilustrações, vídeo/TV, retroprojetor etc.) no desenvolvimento das atividades curriculares, a fim de facilitar a comunicação e a aprendizagem dos alunos surdos; Planejar atividades com diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução (pesquisa, questionário, entrevista, etc.) e expressão (apresentação escrita, desenho, dramatização, maquetes, etc); Propor várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo (vivências, observações, leitura, pesquisa, construção coletiva, etc.); Promover a interação dos professores do ensino regular e da educação especial para o desenvolvimento de atividades tais como: orientações sobre formas de comunicação/interação com os alunos surdos, indicação de práticas pedagógicas alternativas, participação em Conselhos de Classe, entre outros (FERNANDES, 2006, p. 9).

Na estrutura da Libras os sinais não são de natureza eminentemente gestual, mímica e pantomímica; assim sendo, são constituídos de unidades linguística propriamente ditas, já que sua denotação, transparente e analógica, violaria a relação que seria

necessariamente opaca e arbitrária entre significante⁷ e significado⁸. Segundo CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO (2009) a Língua Brasileira de Sinais assim como nas línguas orais possui gramática própria e os parâmetros são: Configuração de mãos; Ponto de articulação; Expressão facial e/ou corporal; Orientação/direção e Movimento, na contextualização sinalizada de informações transmitidas. Sobre aprendizagem os alunos surdos e o processo de avalia-los, Luckesi (2001, p. 91) afirma:

A mais rara na escola é a de atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem.

A metodologia e a didática nas escolas comuns, se faz necessária a adaptação para os alunos com surdez, baseada na estrutura da Libras, língua essa que é oficializada como a segunda do país, diferenciada na explanação dos conteúdos (visuoespaciais) de forma a conseguir atingir a compreensão e interação desses alunos.

4. Ensaio no desenvolvimento científico cognitivo de surdos

Em ensaio Metaneuropsicolinguístico realizado por Capovilla (2009), Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental, identificou o desenvolvimento científico na compreensão de natureza da aquisição no aprendizado, tanto linguística, quanto sinalizada da Libras, cuja sua estrutura codifica significados abstratos pela recombinação linguisticamente regrada de suas unidades mínimas processadas na região perissilviana do hemisfério esquerdo, ao mesmo tempo em que materializa referentes concretos perante os olhos do observador pelo apelo a imagética viso-espacial do

⁷ Parte física da palavra (grafia + som).

⁸ Conceito transmitido pelo significante.

hemisfério direito e do cerebelo, explicando como as metáforas conseguem transferir o significado de um domínio para outro.

Assim sendo, o referido ensaio nos mostra que os novos desenvolvimentos teóricos e achados experimentais das Neurociências Cognitivas vêm sendo transformados em tecnologia instrucional levando à reformulação de instrumentos de avaliação e de materiais de ensino. Um dos poderosos recursos educacionais derivados foi o resgate da tradição dos dicionaristas⁹ que lexicográficas as línguas de sinais, revelando como a forma dos sinais é motivada pelo seu significado.

É preciso ressaltar que estudos na área de Psicolinguística Cognitiva são indispensáveis ao processo de aquisição no aprendizado de alunos com surdez, uma vez que o ambiente educacional bilíngue ao identifica-lo direciona progressivamente no desenvolvimento de raciocínio como metalinguagem no ensino-aprendizagem, rompendo de maneira compreensiva, os paradigmas da educação inclusiva em parceria simultânea na aquisição da Libras/português na educação e reabilitação desse aluno, cada vez mais eficaz, na perspectiva íntima do caminho a ser percorrido passo a passo, na busca do modelo capaz de descrever e explicar o real significado do conhecimento, aprimorado na leitura sinalizada e escrita do português, exercendo assim sua plena cidadania na garantia de um estudo adequado e habilitado a esse fim.

Considerações

Percebemos através deste estudo que na educação de surdos a aquisição e a utilização da Libras é de fundamental importância para o seu desenvolvimento psicolinguístico cognitivo; que para se chegar às presentes considerações foram essenciais os ensinamentos dos autores pesquisados haja vista que nos auxiliaram a ampliar a fundamentação teórica necessária ao estudo

⁹ Capovilla, Raphael, & Mauricio, 2009f, 2009g - O Novo Deit-Libras.

em tela, principalmente os estudos, investigações, pesquisas e experimentos com alunos surdos na área educacional realizados por Fernando César Capovilla¹⁰, através de.

A Libras é uma língua própria, versátil e poderosa, que não se trata de uma simples forma de gestos, mímicas, uma forma manual de português ou o português sinalizado, mas sim, com gramática própria, escrita, léxicos – expressivos, eloquentes e precisos, de forma que sem a Libras, os surdos não poderiam se tornar fluentes em leitura e escrita com possibilidades de serem grandes profissionais, intelectuais, cientistas, enfim, exercendo de forma a realizar-se em qualquer posição, a tornar-se bilíngues e biculturais.

Entretanto, acreditamos que no futuro a médio prazo, teremos a inserção de salas adaptadas no formato bilíngue Libras/português até a tão sonhada dos alunos – Escola Bilíngue para Surdos. Esta, existente na capital do Ceará, tem de acontecer também no interior, preferencialmente em Juazeiro do Norte, certamente porque é de interesse não só dos surdos, mas de toda a comunidade surda, o que vai facilitar potencialmente a solução para as questões aqui expostas.

Referências

- CAPOVILLA, Fernando César, Rafhael, Walkiria Duarte, Maurício, Aline Cristina L. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**. 3^a. Edição Revista e Ampliada, Volume I. Sinais de A a H. São Paulo, SP, 2013.
- CAPOVILLA, A. G. S., Cozza, H. F. P., Capovilla, F. C., Macedo, E. C. & Dias, N. M. (2006). Avaliação de controle inibitório em crianças: Teste de Geração Semântica. In A. G. S. Capovilla (Ed.), **Teoria e pesquisa em avaliação neuropsicológica** (pp. 92-99). São Paulo: Memnon.

¹⁰ Psicólogo, Mestre em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília, Ph.D em Psicologia Experimental pela Temple University of Philadelphia.

FERNANDES, T. (2003). **A neuropsicologia cognitiva em revisão**: ensaio de um psicólogo. *Psychologica*, 34, 267-280.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010 - Resultados preliminares da amostra. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>, Acesso em: 29 de Novembro de 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2001.

QUADROS, Ronice. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PIAGET, Jean. Biologia e Conhecimento. 2^a Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Editora Medição, 4^a Edição, 2010.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Editora Ridendo Cartigt Moraes. Edição Eletrônica, 2002. Disponível em < http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9c_a905e359020c413.pdf> Acesso 27/11/2015 às 9:01min.

Capítulo 24

Uma reflexão sobre a política ambiental e ação do homem sobre o meio ambiente

Antônio Ananias de Lima¹

Estanislau Ferreira Bié²

Introdução

Uma das consequências da ação do homem sobre o meio ambiente é a elevação da temperatura média global, provocada pela intensificação do efeito estufa; que é um fenômeno natural onde mantem o planeta nos limites de temperatura necessária para a vida. A atmosfera forma uma redoma que controla a entrada da radiação solar e sua dissipação para o espaço.

Nos últimos dois séculos, porém, a ação do homem tem aumentado a concentração de gases que retêm calor próximo a superfície. Os principais gases que agravam o efeito estufa são os que contem carbono, como dióxido de carbono e metano lançados

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela UNISULLIVAN Inc.

² Doutor em Ciências da Educação pela UNISAL-Universidad San Lorenzo; Mestre em Ciências da Educação pela UNISAL; Especialista em Policiamento Comunitário pela UFC-Universidade Federal do Ceará; Especialista em Segurança Pública pela UNIPACE-Universidade do Parlamento Cearense; Especialista em Ciências Política Sociedade e Governo pela UNIPACE; Especialista em Ciências da Educação pela FACULDADE EVOLUÇÃO-Sociedade Evolução de Educação Superior e Tecnologia Ltda; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela FATE-Faculdade Ateneu; Bacharel em Teologia pelo INTA-Instituto Superior de Teologia Aplicada; Licenciado em Ciências da Religião pelo INTA-; Licenciado em História pelo INTA-; Licenciado em Pedagogia pela FAK-Faculdade Kurios. Militar (Oficial da Reserva).

principalmente pelas indústrias, pela queima de combustíveis fósseis, pelas queimadas e pelos rebanhos. Esse aumento anormal do “cobertor” de gases provoca o aquecimento global.

O aquecimento global está ligado a fenômenos como o degelo nas regiões polares e a desertificação. Um aumento de 1° c na temperatura média da terra é suficiente para alterar o clima de várias regiões e afetar a biodiversidade. Estudos confirmam o aquecimento global.

De acordo com os cientistas do painel intergovernamental sobre mudanças do clima (IPCC), da ONU, o século XX foi o mais quente dos últimos 500 anos, com aumento da temperatura média entre 0,3° c e 0,6°c.

Esse aquecimento, causa profundas mudanças no sistema climático comprometendo e ameaçando a qualidade de vida no planeta. O enfrentamento dessa questão se apresenta como um dos desafios mais importantes que a humanidade já enfrentou.

O cenário das mudanças do clima é complexo, multidisciplinar e abrangente e, de uma forma ou de outra, em maior ou em menor escala, suas consequências afetarão a todos em todos os lugares. O cenário climático atual exige a constituição de novas escolhas no estilo de vida de nossa sociedade, mudanças de atitudes individuais e coletivas na relação com o meio natural.

1. Desenvolvimento

A Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o meio ambiente humano, que ocorreu em 1972 em Estocolmo, na Suécia, é o primeiro grande evento da ONU para discutir questões ambientais. Realizado no período da guerra fria, o encontro não chega a definir políticas efetivas devido as divergências entre os países do bloco capitalista (liderado pelos E.U.A.) e os do bloco comunista (liderado pela União Soviética). Um dos poucos resultados foi a criação do programa das nações unidas para o meio ambiente (PNUMA).

O debate ambiental ganha impulso 20 anos depois em 1992. Com a conferência da ONU sobre o meio ambiente e o desenvolvimento, no Rio de Janeiro. O evento conhecido como ECO 92 ou RIO 92, faz novos balanços dos problemas ambientais e estabelece duas convenções: uma sobre biodiversidade e outra sobre mudanças climáticas. Outro resultado é a assinatura da agenda 21, um plano de ação com metas para a melhoria das condições ambientais. Em 2002 em Johannesburgo, na África do Sul, ocorreu a cúpula mundial sobre o desenvolvimento sustentável, a Rio +10. Em suas conferências, a ONU aprova documentos conhecidos como convenções ou tratados, com propostas básicas e de consenso.

As nações signatárias passam a participar de conferências regulares e, nos anos seguintes podem ratificar ou não a convenção.

O Protocolo de Kyoto criando na convenção de 1992 sobre mudanças climáticas e iniciado em 1997; os países desenvolvidos se comprometeram a reduzir sua emissão de gases do efeito estufa (em particular o dióxido de carbono CO₂) em pelo menos 5% em relação aos níveis de 1990 – meta que deveria ser cumprida entre 2008 e 2012.

O Protocolo de Kyoto entrou em vigor em 2005, depois da entrada da Rússia, que garantiu o patamar de 55% das emissões. Porém, grandes poluidores como os Estados Unidos, jamais ratificaram o protocolo, por considerarem que os cortes das emissões afetariam a economia do país. Por isso os Estados Unidos nunca levaram a sério essas convenções, principalmente na convenção RIO 92 onde o Presidente dos Estados Unidos se recusou a assinar qualquer documento para diminuir a poluição por parte deles.

No final de 2011, a 194 nações que participaram da 17^o conferência das partes (COP17) em Durban, África do Sul, decidiram estender o protocolo até 2017 ou 2020. Na mesma reunião foi elaborado um documento/a plataforma de Durban, em que todas as nações concordam em conversar sobre o novo acordo, com metas de redução para todos os países.

A sustentabilidade, conceito definido em 1987, no documento, nosso futuro comum, da ONU, também conhecido como relatório BRUNDTLAND – somada à acelerada urbanização do mundo, levou a mudanças em políticas públicas, em processo de produção e comportamento. Cresceram programas para reduzir a poluição como a reciclagem de lixo, e para desestimular o uso de automóveis como forma de minimizar a emissão de gases poluentes. Programas e tecnologias para diminuir o consumo de eletricidade e água passarão a ser adotados na agricultura, na indústria e nas residências. No consumo cresceram a fabricação e a venda de produtos certificados, como moveis, e feitos de material reciclado.

A educação ambiental é considerada inicialmente como uma preocupação dos movimentos ecológicos com a pratica de conscientização, que seja capaz de chamar atenção para a má distribuição do acesso aos recursos naturais, assim como ao seu esgotamento e envolver aos cidadãos em ações ambientalmente apropriadas. Mas com crescimento da população mundial, a cada dia pode aumentar também o número de poluidores caso estes não sejam devidamente orientados.

Há ainda um outro fator que contribui para a diminuição da nossa qualidade de vida, que é o grande número de indústrias que afetam o meio ambiente. Mais recentemente é possível observar uma maneira na conscientização dos empresários e também da população, há uma preocupação mais acentuada da fiscalização por parte dos órgãos públicos competentes para a diminuição de poluentes emitidos.

A educação ambiental no Brasil ganhou destaque com a promulgação da lei 9.795 de 27 de abril de 1999, que instituiu uma política nacional de educação ambiental e, por meio dela foi estabelecida a obrigatoriedade da educação ambiental em todos os níveis do ensino formal da educação brasileira. A lei 9.795/99 precisa ser mencionada como marco importante da história da educação ambiental no Brasil porque ela resultou de um longo

processo de interlocução entre ambientalistas, educadores e governos.

O trabalho educacional é competente dessas medidas das essenciais, necessárias e de caráter emergencial, pois sabe-se que a maior parte dos desequilíbrios ecológicos está relacionada a condutas humanas inadequadas impulsionadas por apelos consumistas – frutos da sociedade capitalista que geram desperdício, e ao uso descontrolado dos bens da natureza, a saber, os solos, as águas e as florestas.

2. Capitalismo e o desenvolvimento industrial

A revolução industrial é a marca do capitalismo que, ao modificar o sistema de produção, consegue aumentar a margem de lucro do capitalista, promovendo uma enorme poluição do ar, dos rios, do solo. Esta revolução foi o ponto de partida para toda a problemática vivenciada nos dias de hoje. Ao longo dos três últimos séculos o mal que o capitalismo trouxe para o meio ambiente era justificado pela possibilidade do progresso humano. Aas novas tecnologias permitiram avanços em várias áreas. No entanto a partir da década de 1960, esse processo começou a ser questionado.

A educação ambiental pode lançar um novo olhar sobre as mudanças climáticas que não seja apenas pautado por alternativas mercadológicas e tecnológicas, mas que aponte para transformações sociais. Que permitam enfrentar e minimizar as causas da degradação socioambiental, que tem no aquecimento global a sua mais explícita tradução.

A educação ambiental cabe aprofundar o debate junto a sociedade e governos sobre o aquecimento da terra e as mudanças socioambientais promovendo questionamentos sobre a manutenção da vida e os nossos destinos enquanto humanos e humanidade apresentando propostas articuladoras que agreguem conhecimento local à novas tecnologias.

No Brasil na década de 70, contrariando as tendências internacionais de proteção ao meio ambiente, o regime militar deu sustentação para o crescimento econômico a qualquer custo sem nenhuma preocupação ambiental com a construção de usina nuclear, hidrelétrica a transamazônica e o projeto Carajás na Amazônia. Tendo recebido muitas críticas de organizações internacionais, o governo brasileiro alegou que as críticas eram a forma das nações desenvolvidas bloquear o desenvolvimento do Brasil.

Em 1973 a presidência da república criou a secretaria especial de meio ambiente (SEMA), dentro do ministério do interior.

Em 1975 ocorreu o primeiro encontro nacional sobre a proteção e melhoria do meio ambiente, prometida pelo governo federal. Em 1981 foi promulgada a lei 6.902 que estabeleceu novos tipos de área de preservação ambiental, entre as quais as estações ecológicas destinadas a realização de pesquisas e educação ambiental. Em 1988 foi promulgada a atual constituição federal com seu capítulo do meio ambiente. No tocante a crise ambiental “o IPCC” órgão das nações unidas voltadas para as mudanças climáticas, a terra poderá aquecer entre 1,8° c até 4°c, até o final deste século. As consequências serão o derretimento das geleiras, a elevação do nível do mar com o desaparecimento do nível do mar com o desaparecimento das ilhas e cidades costeiras, a ocorrência de chuvas fortes em uns locais e falta de chuva em outros. Também a escassez de água em certas regiões e a queda da produção de alimentos. Já vimos isso na África a falta de água para consumo humano e escassez de alimento, causando mortes como já aconteceu.

Segundo o Banco Mundial, as áreas de preservação somam 12,5% da superfície terrestre, mais ou menos de 1% dos ambientes marinhos está sobre proteção. O Brasil é citado como exemplo no terceiro relatório do panorama da biodiversidade global lançado em 2010, quanto a criação de áreas protegidas. Dos 700 mil Km² transformados em área de proteção em todo o mundo, desde de 2003, quase três quartos estão em solo brasileiro resultado atribuído

em grande parte ao programa de áreas protegidas na Amazônia (ARPA). Proteger não é a solução tem que usar as riquezas que temos, mas com responsabilidade social, nas últimas décadas houve mudanças no foco de propriedades de parte das organizações não governamentais e outras entidades ambientalistas. Inicialmente elas se concentravam na defesa de espécies ameaçadas de extinção como forma de manter a biodiversidade.

Atualmente, essas instituições priorizam a conservação dos ecossistemas e desenvolvimento sustentável.

As ações do Brasil de leis e de instituições governamentais na área ambiental, no século XX, liga-se a tentativa na economia, como a madeira, a borracha e a água, a ocupação do território e os diferentes períodos políticos.

Já no primeiro governo Getúlio Vargas, em 1934 o país ganhava um código florestal e um código de águas e até a década de 1960 surgiram órgãos a eles ligados a exploração da borracha na Amazônia. Em 1965 é adotado o novo código florestal e, 1967, são criados o instituto brasileiro de desenvolvimento florestal (IBDF) e Superintendência da Borracha (SUDHEVEA). Em 1989, quatro órgãos ambientais são instintos entre ele o IBDF e SUDHEVEA, para dar origem ao IBAMA. Em 1990 é instituído uma secretaria de meio ambiente da presidência da república, que é transformada em Ministério em 1992. Em 2007, o IBAMA é desmembrado e é criado o instituto Chico Mendes da conservação da biodiversidade com a missão de gerir as unidades e áreas de proteção ambiental e federal e promover desenvolvimento sustentável. No final de 2011, um novo código florestal foi aprovado no senado brasileiro.

No que diz respeito a energia usada pelos países no mundo, os países desenvolvidos têm só 3% de sua matriz energética baseados na energia limpa e os países em desenvolvimento 6%, o Brasil possui 45% destes, a grande maioria provém do uso da energia hidráulica e do álcool combustível etanol de cana de açúcar.

A crise ambiental, cujo elemento mais importante é o aquecimento global, se manifesta através de outros aspectos. Nos

países tropicais há um desmatamento anual da ordem de 130 mil km². O desmatamento ocorre como consequência principal do modelo de desenvolvimento capitalista baseado na grande propriedade e na monocultura. No Brasil, o desmatamento, as queimadas, etc. foram responsáveis por 75% das emissões de carbono em 1994.

No caso da Amazônia brasileira, ela tem sido de grandes debates nacionais e internacionais. Sempre ressurgem a tese da Amazônia como “pulmão do mundo”, como “patrimônio da humanidade”, recentemente o jornal New York Times, dos Estados Unidos destacou que a sugestão de líderes globais de que a Amazônia não é patrimônio exclusivo de nenhum país, tem sido recebida negativamente pela população brasileira. A Amazônia é nosso patrimônio. A garantia da soberania sobre a Amazônia se relaciona com uma presença efetiva do estado brasileiro na região com o desenvolvimento do estudo científico sobre esse importante bioma e a execução de um projeto de desenvolvimento sustentável para a Amazônia que explore suas riquezas, principalmente, sua biodiversidade, sem destruir a floresta amazônica. Outro grave problema ambiental é a perda da biodiversidade. O Brasil detém 20% de toda biodiversidade de todo o planeta. E a maior parcela dessa rica biodiversidade está na Amazônia. Ainda 75% dos principais acervos biológicos da biodiversidade brasileira estão depositados fora do país. Este fato coloca a necessidade de maior capacitação científica dos brasileiros no conhecimento das riquezas da Amazônia, com investimentos expressivos em centros de pesquisas e na formação de cientistas na região. De divulgar a ideia que a Amazônia não tem dono. Para esses países envolvidos sabendo da riqueza da Amazônia essa proposta levaria num futuro querer se apropriar ou explorar as riquezas desse imenso “tapete verde” brasileiro. A água é outro aspecto importante da crise ambiental. A partir de 1990 o consumo da água triplicou em todo o mundo. Inúmeros países compram a água a preço superior ao do petróleo. Avança o processo de privatização da água. Empresas

multinacionais passam a controlar segmentos importantes de sua comercialização.

Aqui no Brasil já temos cidade que já fez essa privatização alias a capital do estado do Amazonas, Manaus a agua é distribuída segundo pesquisas por uma empresa francesa.

Conforme previsão do banco suíço Pictey em 2015 as empresas privadas forneceram agua potável para cerca de 1,75 bilhões de pessoas. Os maiores fornecedores são: Nestlé, Coca-Cola e Pepsi-cola. Como vemos são grandes conglomerados de empresas multinacionais que se localizam nas grandes matrizes do capitalismo mundial. Alguns cientistas afirmam que a agua será para o século XXI o que o petróleo foi para o século XX. Razão de conflitos e guerras. Muitos estudiosos afirmam que se houvesse uma terceira guerra mundial o motivo principal seria por conta da agua no caso do Brasil o nosso país detém 125 das reservas mundiais de agua doce e hoje enfrentamos uma situação em que os agrotóxicos, a destruição das matas ciliares, os efluentes que são jogados nos rios estão levando a uma degradação de nossos recursos hídricos.

Vi pessoalmente caso que uma cidade do Macapá, capital do estado do Amapá, onde corre em sua frente o maior rio de água doce do planeta terra, o Amazonas e a menos de um quilometro do rio, falta água para o consumo humano.

Então em muitos casos não temos uma falta de água e sim uma falta de gestão desse projeto tão valioso para o ser humano. Apesar o Brasil ser o maior país que tem essa grande reserva de água, há regiões com carência e aí o conflito se estabelece.

A crise ambiental se estabelece, também, nos problemas relacionados ao meio ambiente urbano.

Em 50 anos de 1950 a 2000 a população urbana no Brasil passou de 30% a 81,25%, esse processo também acontece em praticamente todo o mundo. A falta de infraestrutura, a poluição do ar, sonora, visual e das águas. A impermeabilidade da solo causa enorme enchentes e a disposição inadequada do lixo na maioria das vezes acarreta sérios problemas de saúde.

A enorme frota de carros que aumenta por volta de 15% a cada ano além de poluir o ambiente está paralisando os grandes centros urbanos do Brasil.

Considerações

No nosso país a diversificação da matriz energética e a utilização de fontes de energia limpa, já são uma realidade. Todavia o Brasil tem condições de jogar importante papel na ampliação da produção da energia da biomassa (particularmente do etanol da cana-de-açúcar e do biodiesel) a eólica (dos ventos). O nosso país é privilegiado com muita água, terras, sol e vento, praticamente o ano todo. Não podemos deixar que multinacionais de distribuição de energia emperre nosso desenvolvimento com energias renováveis e limpas. Só depende de nós e da classe política que colocamos no poder para tomar decisões que beneficie a população brasileira com o meio ambiente sustentável, assim teremos mais dignidade para viver.

Referências

ALMANAQUE ABRIL. **Editora Abril**. 2012.

BOFF, Leonardo, Saber Cuidar. **Ética do Humano: compaixão pela terra**. 7ª ed. Petrópolis. Vozes. 1999.

BRAICK, Patrícia Ramos. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**. 3ª ed. São Paulo. Moderna. 2007.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **DCNS: Meio Ambiente e Saúde**. V. 9. Brasília 1997 a 128p.

CHALITA, Gabriel. Educação. **A solução está no afeto**. São Paulo. 2002.

COLEÇÃO PRINCÍPIOS. **Fundação Mauricio Grabois**. Edição 96. 2008.