

▲ **Dr. Ricardo Amorim**
Organizador

COLETÂNEA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS NUMA PERSPECTIVA CONCEITUAL



COLETÂNEA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

NUMA PERSPECTIVA CONCEITUAL

Volume I – 4^a. Edição

COMISSÃO REALIZADORA

GPT – Publicações Acadêmicas

DIRETOR

Prof. Dr. Francisco Ricardo Almeida Amorim

ORGANIZADORA

GPT – Publicações Acadêmicas

EDITOR DO LIVRO

Prof. Dr. Francisco Ricardo Almeida Amorim

Acesso e-book: <https://publicacoes-academicas.com>

E-mail: publicacoes.academicas2017@gmail.com

A Revisão Técnica e de Textos deste Livro, é de total responsabilidade dos autores

Ficha Cartográfica

C694

Coletânea de artigos científicos, numa perspectiva conceitual / Francisco Ricardo Almeida Amorim (editor/organizador), 2018.

V.1.

152p. II.

ISSN: 2527-0850

1. Pesquisa 2. Coletânea 3. Artigos 1. Título

CDD: 001-42

PREFÁCIO

A presente coletânea, que reúne artigos de autoria de Pesquisadores de Pós-graduação *Stricto Senso* e *Lato Senso* na 4ª. Edição de 2018. É com grande satisfação que se deve a dois principais motivos. O primeiro pela natureza dos artigos, que abordam temas contemporâneos e relevantes no âmbito da pesquisa científica. O segundo, por ter tido a oportunidade de contribuir com a referida publicação, no sentido de estimular a pesquisa científica e a produção de conhecimento em um contexto que, cada vez mais, prioriza a inserção da qualidade acadêmica.

Os artigos aqui apresentados trazem recortes de Teses, Dissertações, TCCs e/ou estudo de casos. A multiplicidade de olhares sobre essa realidade mutante é uma outra característica importante do livro. Da avaliação educacional, a importância da cultura, da diversidade, passando por temas recentes das diversas áreas do conhecimento, muito se tem a saborear nestas primeiras incursões analíticas destes jovens autores.

O objetivo desse breve texto de apresentação foi demonstrar o mérito da coletânea que, leitor começará a explorar. Mas quero aproveitar para parabenizar esses jovens autores pesquisadores e deixar uma palavra de estímulo para que seja o primeiro de muitos trabalhos futuros.

APRESENTAÇÃO

“O senhor mire e veja, o mais importante do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. É o que a vida me ensinou.” (Guimarães Rosa)

O livro/e-book Coletânea de Artigos Acadêmicos é resultado das pesquisas realizadas pelos alunos dos Programas de Pós-graduação stricto sensu e lato sensu, que aqui apresentam suas pesquisas oferecendo ao meio acadêmico um material científico-pedagógico que contemple a fundamentação teórica e metodológica e proponha reflexões nas áreas do conhecimento de diversas áreas e modalidades da educação, bem como trabalhar as experiências vividas pelos autores.

Este livro é a concretização do processo de aquisição do conhecimento e apresentação deste por parte dos autores, e que agora é transmitido e divulgado de forma concreta por meio científico. Contribuindo, assim, para a efetivação da premissa ao entender que a academia é um espaço de debate e envolvimento, com questões significantes da formação pessoal e profissional, o Instituto/Faculdade Dexter motiva a discussão científica, dignificando seus alunos e professores como cientistas engajados em transformar sua realidade social.

Esta é a quarta edição do livro que conta com a colaboração do GPT – Publicações Acadêmicas e de seus diversos colaboradores, entre eles professores e alunos do Instituto/Faculdade Dexter. Vislumbrando a valorosa ação de se trabalhar de forma conjunta e promover o desenvolvimento das habilidades e competências na área de pesquisa e da reflexão acadêmicas.

Destacamos a importância dos autores para elaboração e publicação deste livro/e-book, por compartilharem conosco suas pesquisas e experiências, contribuindo, assim para a formação acadêmica de outrem, ao tempo que esperamos propiciar a todos os leitores desta obra o interesse em participar ativamente dos debates sobre pesquisas que visem a construção de uma sociedade que respeite e valorize a existência da pesquisa e suas colaborações para o crescimento humano.

Ana Christina de Sousa Damasceno

Organizadora

AGRADECIMENTOS

O processo do conhecimento exige uma busca incessante por novas aprendizagens e perspectivas, este livro vem mais uma vez contribuir com o meio acadêmico com novas temáticas, buscando o que há de inovador e significativos em cada um dos campos de pesquisa aqui apresentados por professores pesquisadores que acreditam que é por meio da pesquisa que o conhecimento pode ser ampliado e difundido para um público ainda maior que busca por referenciais e novidades nas mais diversas áreas educacionais.

Existiu um esforço coletivo de vários professores dos programas de pós-graduação stricto sensu e lato sensu, que cuidadosamente foram selecionados, dispuseram de seu tempo e dedicação para escrever artigos ricos em informações, compartilhando suas experiências como alunos/pesquisadores. Além deles, agradecemos:

A **Faculdade DEXTER**, especialmente a todos os professores, a **equipe de trabalho**.

A equipe do Grupo de Pesquisa de Trabalho do periódico **Publicações Acadêmicas**, que apoiaram, viabilizaram este projeto e auxiliaram no processo de publicação.

Por fim, gostaríamos de agradecer aos **professores e pesquisadores do Mercosul**, que foram essencial para o aprimoramento e o conhecimento da produção científica.

Profa. Christiana de Sousa Damasceno

SÚMARIO

| | |
|---|-----|
| CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA MUNICIPAL FELIPE NERIS MACHADO EM CAXINGÓ/PI | 07 |
| A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 31 |
| CORRESPONDÊNCIAS ENTRE PSICOLOGIA FENOMENOLÓGICA E A FILOSOFIA EXISTENCIAL NA OBRA O ESTRANGEIRO | 51 |
| A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO | 65 |
| A UTILIZAÇÃO DO DESENHO INFANTIL COMO INSTRUMENTO PSICOPEDAGÓGICO DE UM ALUNO DO EJA, IBIAPINA-CE | 78 |
| GESTÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ANTONIO NEGREIROS BASTOS EM JUÁ IRAUÇUBA-CE | 91 |
| O DESAFIO NO DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO SER CIDADÃO | 103 |
| O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA | 117 |
| UM PAÍS, UMA UNIVERSIDADE E UM DIPLOMA REFLEXÕES E REPERCURSÕES | 130 |

CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA MUNICIPAL FELIPE NERIS MACHADO EM CAXINGÓ/PI

DAMASCENO, Ana Christina de Sousa
Faculdade Dexter
msc.anadamasceno@hotmail.com

DAMASCENO, Christiana de Sousa,
Faculdade Dexter
chrisousad@hotmail.com

AMORIM, Francisco Ricardo Almeida
Faculdade DEXTER
e-mail: prof.ricardoamorim@gmail.com

Resumo: Este artigo é resultado de pesquisa desenvolvida com objetivo de analisar as concepções de planejamento que orientam a prática educativa numa escola municipal de Caxingó/PI. A referida pesquisa desenvolveu-se com o uso de entrevistas semiestruturadas das quais participaram cinco professores que atuam em diferentes funções: direção, coordenação e ensino. Os fundamentos teóricos apoiam-se em autores como Paro (1986), Veiga; Fonseca (2001), Franco (2015), Gandin (1998), entre outros. Os dados revelam que é comum aos professores a prática de planejamento individual, orientada mais pelo livro didático adotado em cada ano e menos no que propõe a Secretaria Municipal de Educação, reforçado pela gestão escolar. Desse modo entendemos que é salutar a promoção de trabalho coletivo, do qual resulte a elaboração de diretrizes gerais do Planejamento Escolar definidas coletivamente, na escola, para que os professores sintam-se cada vez mais responsáveis pela prática pedagógica que lhe cabe desenvolver.

Palavras-chaves: Práticas pedagógicas. Planejamento escolar. Trabalho coletivo.

INTRODUÇÃO

Diante da evolução da sociedade e da educação enfrentamos sérios e grandes desafios dentro das nossas escolas, tais como: a indisciplina, a falta de compromisso de alguns profissionais, o individualismo que impera nas relações sociais, a proliferação das ideias e ações do capitalismo, ações que precisam de um trabalho unificado, planejado coletivamente e democrático para vencer qualquer obstáculo. De maneira que o processo educacional seja voltado para a sua principal função a aprendizagem do aluno.

As práticas pedagógicas são realizadas num cenário escolar para nortear os pensamentos e ações da escola diante das suas funções e papéis sociais, englobando os fazeres escolares de maneira global. As práticas pedagógicas que abordaremos neste artigo são as de planejamento escolar e suas formas de execução na escola.

Trataremos do planejamento escolar como guia, pois ele orienta a execução das teorias das áreas do conhecimento, da gestão e das demais tarefas realizadas na escola. O planejamento envolve todos os aspectos e elementos vivos da escola, de maneira que não se subjugam e sim, complementam-se. Tratar do trabalho coletivo proporciona a reflexão sobre as possíveis soluções para as mazelas enfrentadas no ambiente escolar.

Direcionamos nossos estudos para as práticas de planejamento escolar no que diz respeito à sua elaboração e execução como ação coordenada, também, pela gestão escolar em sintonia com o corpo docente da instituição.

A gestão escolar assume para si a responsabilidade pelo corpo docente, corpo discente, questões administrativas e demais deliberações de uma escola, tal responsabilidade culmina na efetiva divisão das suas funções, direciona todas as outras que devem ser executadas de maneira harmoniosa, coletiva e de certo modo, interdependentes, visto que, cada um possui perfil e executa tarefas diferentes, sendo a gestão e sua forma de gerir, que aponta e cria o perfil da escola. É a forma de gerir que delibera formas de ensinar e de conviver, por tanto o ato de gerir precisa ser feito de uma maneira democrática e objetiva, de maneira que envolva todos os seguimentos escolares para a formação de um ambiente propício ao aprendizado.

Quando falamos de gestão escolar e das suas práticas, levamos em conta a sua responsabilidade na formalização do planejamento e na sua execução. De modo que essa prática possa envolver os diferentes sujeitos que convivem na unidade escolar. Entendemos que as práticas coletivas de planejamento podem, em alguma medida, favorecer o desenvolvimento da aprendizagem escolar dos estudantes. Isto posto, consideramos relevante a participação efetiva da gestão na elaboração e na realização do planejamento no ambiente escolar. O que nos faz reconhecê-lo como um dos temas mais complexos no processo de gestão e de organização da educação. A concepção de trabalho coletivo implica, quase que diretamente, a compreensão de que seu objetivo seja encontrar soluções para os obstáculos encontrados no cotidiano da educação escolar.

Esses são pressupostos da pesquisa que realizamos e para nos orientarmos neste estudo partimos das seguintes perguntas: Quais as concepções de planejamento escolar que orientam as práticas pedagógicas da escola? Como a prática do planejamento se caracteriza no cotidiano escolar?

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a concepção de planejamento que orienta a prática educativa da Unidade Escolar Felipe Neris Machado em Caxingó/PI, que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: conceituar práticas pedagógicas; caracterizar a prática de planejamento na Unidade Escolar Felipe Neris Machado em Caxingó/PI; discutir a função do trabalho coletivo na escola. Utilizaremos como base de fundamentação teórica e de análise dos dados, estudos de autores como: Franco (2015), Paro (1986), Gandin (1998), Veiga e Fonseca (2001) e Vasconcelos (2006), além de documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/96.

Este artigo está dividido em quatro partes. Esta introdução apresenta uma visão geral do artigo, dando seus devidos encaminhamentos a cada seção. A metodologia, que explicita a concepção de pesquisa, os procedimentos e técnicas utilizadas para realização da pesquisa e de sua sistematização neste formato de trabalho. A fundamentação teórica, com apontamentos sobre concepções que embasaram as discussões sobre as práticas pedagógicas de planejamento e de trabalho coletivo. E por fim, a análise dos dados que foram obtidos no contexto da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida referenciou-se numa abordagem qualitativa e teve como eixo temático práticas pedagógicas da gestão escolar e as concepções de planejamento presentes na escola pesquisada. A pesquisa com abordagem qualitativa caracteriza-se por ser uma descrição analítica realizada de modo fidedigno sobre o objeto pesquisado. De modo que não se apegue a idealizações ou deduções; atua, pois, auxiliando o pesquisador, vislumbrando uma análise real por meio da descrição, possibilitando uma correlação com o contexto geral (FAZENDA, 1997, p.56).

Minayo (1999, p.80) ao referir-se à pesquisa qualitativa enfatiza, ainda que esta não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado; deve ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Nisto preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, apresentando uma amostragem da realidade sem seus aspectos sociológicos e, no caso desta pesquisa, educativos. Tal abordagem de pesquisa também se caracteriza por um trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desse modo, para que os objetivos fossem alcançados seguimos os pressupostos, da abordagem qualitativa, que nos permitiu interpretações, segundo as teorias citadas, sobre a realidade pesquisada.

Quanto à fonte das informações, optamos por uma pesquisa de campo, com utilização de entrevista semiestruturada realizada com a diretora, a diretora adjunta, o coordenador pedagógico e dois professores da escola, sobre as práticas pedagógicas do planejamento.

O uso da entrevista, segundo Gaskell (2002, p. 68), “permite a compreensão minuciosa das motivações, atitudes, valores e crenças dos sujeitos pesquisados”. Sendo assim, enquanto técnica de coleta de dados, “a entrevista adequa-se para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ et al., 1967, p. 273, apud GIL, 2008), permitindo-nos a análise de pensamentos expressos sobre o objeto de estudo.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados com a qual “[...] o investigador se apresenta diante do investigado e lhe formulam perguntas com o objetivo de obtenção de dados que lhe interessam à investigação” (GIL, 1999, p. 117). Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada que se apresenta como um instrumento flexível, pois, possibilita que sejam exploradas outras questões que surjam no decorrer da entrevista, mesmo quando saem um pouco do “guia” do entrevistado. Sendo assim, o entrevistador fez perguntas pré-estabelecidas que considerou como principais, mas ficando livre para realizar outras perguntas, de

acordo com a necessidade de informações, para que as respostas fossem mais completas.

CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A escola campo da pesquisa fica localizada no Centro de Caxingó, cidade localizada ao Norte do Estado do Piauí. Funciona nos turnos manhã e tarde com oferta de ensino na modalidade de Ensino Fundamental menor (do 1º ao 5º ano) e o maior (do 6º ao 9º). A mesma recebe, ainda, no turno da noite, os alunos da Educação de Jovens e Adultos, estes provenientes de todo o município, visto que esta última modalidade é ofertada apenas na escola pesquisada.

O público da escola são alunos oriundos da referida cidade e das demais localidades de Caxingó, pois, boa parte dos alunos cursam o Ensino Fundamental de 1º a 5º ano em escolas menores e distantes da sede da cidade, em salas multisseriadas e com estudantes cuja faixa etária varia entre 4 e 15 anos. É esse público que chega à escola com sérios problemas de adaptação e com aprendizagem defasada, de maneira que, na maioria dos casos, passam o ensino fundamental sendo ainda alfabetizados.

Os sujeitos investigados foram: a diretora da escola que possui graduação em Matemática e especialização em Gestão e Docência, a diretora adjunta que é graduada em Química e o coordenador pedagógico graduado em Inglês. Bem como duas professoras, uma com formação e especialização em Letras/Português e a outra com formação Matemática e especialização em Didática da Matemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho escolar é uma atividade consciente e sistemática, cujo centro está na aprendizagem dos alunos, de maneira que nesta pesquisa abordamos o planejamento como prática pedagógica docente e de gestão indispensável para que se possa intervir na realidade do aprendizado das crianças.

Para Libâneo (1994, p. 222): “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. A escola, os professores, os alunos, a gestão são integrantes da dinâmica das relações sociais. Nesse sentido o planejamento

é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações (LIBÂNEO, 1994), à qual se atribui centralidade, e enquanto prática pedagógica ele é uma prática norteadora tanto da gestão que a orienta e monitora, quanto dos professores que a executam.

A escola deve e precisa planejar todas as ações dimensionadas na:

Triade: pedagógica, administrativa e social. O planejamento dessas dimensões envolve a organização escolar amparado pela Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB9.394/96. Tal planejamento rege as ações e práticas pedagógicas da gestão e dos professores em função do ensino. (EVANGELISTA, 2011, p.2).

A tríade apontada pela autora atribui ao planejamento função articuladora das diferentes práticas e funções escolares, docentes e não docentes. Nesse sentido, também Vasconcelos (2000) citado por Evangelista (2011), nos lembre que o planejamento tem como um dos seus pilares básicos a ação, ou seja, é próprio dessa prática a intencionalidade de intervir na realidade com fins de mudá-la. Para o autor, se não leva à ação o planejamento perde suas características.

Em se tratando do planejamento escolar, considerando a linha de raciocínio supra referidos, importa igualmente as contribuições de Evangelista (2011), sobre a definição do conteúdo dessa prática. Para a autora:

No planejamento escolar, o que se planeja são atividades de ensinar e aprender, determinadas por intenções educativas que envolvem objetivos, princípios, atitudes, conteúdos e comportamentos dos profissionais que desenvolvem suas ações no chão da escola. Por esta razão o planejamento escolar nunca será individual, sempre será uma prática conjunta e participativa envolvendo a todos no plano que a escola deseja elaborar. (EVANGELISTA, p. 55, 2011).

Práticas pedagógicas de gestão

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas, faz-se necessário uma apresentação de tais práticas, que segundo Franco (2015) interligam cada segmento escolar e as transformam em ações pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, vejamos o que a autora identifica como práticas pedagógicas:

a) As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades

serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados.

b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante.

c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições. (FRANCO, 2015, p. 45).

A prática pedagógica da gestão escolar influencia o desenvolvimento da educação escolar. Suas funções mais centrais são de organizar, articular recursos materiais, mobilizar ações humanas no sentido da construção dos processos sócio-educacionais nas escolas, voltados para a formação dos sujeitos. “A gestão não é um fim em si mesma, mas um meio, cujo principal objetivo é promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (LEDESMA, apud DRABACH, 2010, p. 98). De maneira que ao gerir e propor ações, os gestores as fazem por meio de práticas pedagógicas voltadas para o aprimoramento da educação, por meio de planejamento, encaminhamentos, condução e avaliação de todo o processo.

Ao refletirmos sobre a prática pedagógica de gestão, vislumbramos uma relação democrática do ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visto que:

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola. (BRASIL, 2004, p. 25).

Assim podemos atribuir a gestão uma característica democrática, capaz de gerir com qualidade o ensino, propondo práticas e intervindo na realidade a que lhe diz respeito, ou seja, a qual está inserida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9.394/96, trata da gestão da educação, determinando os princípios que devem reger o ensino, e define a gestão democrática da escola, como um desses. A LDB em seu artigo 14 reitera os preceitos da Constituição Federal sobre a gestão democrática como princípio da organização escolar e define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento desta nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, em primeiro lugar, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e,

em segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p. 45). Entendemos, pois, que do ponto de vista da legislação há que se garantir o envolvimento daqueles que atuam em funções de coordenação e de gestão da escola, assim como, dos demais profissionais docentes no processo de ensino, de modo que, possa se estabelecer estreita relação entre as práticas pedagógicas de gestão e a articulação desta com um trabalho coletivo na escola.

Nesse sentido, a efetividade de prática pedagógica da gestão alinhada à perspectiva de democratização da escola requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de um trabalho escolar feito por todos e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada, cada vez mais próxima e acessível a todos os sujeitos da escola.

O modelo democrático das práticas pedagógicas da gestão é o que mais se adequa a evolução da sociedade, esta que a cada dia precisa participar efetivamente no meio em que está inserida, sendo a escola o espaço propício para tal participação.

A gestão escolar deve, nessa perspectiva, articular de maneira harmoniosa a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. Portanto, é papel da gestão gerenciar os recursos financeiros e humanos da escola, articulando a participação, e as funções desta, em perspectiva do alcance de democratização de suas práticas.

Planejamento escolar

Planejamento é uma ação pensada pelo homem que busca alterar, modificar e interagir com e nos múltiplos ambientes. O planejamento escolar tem seu centro nas atividades de ensinar e aprender, envolvendo em si objetivos, princípios, atitudes, conteúdos e comportamentos daqueles a quem se destina. Sendo assim, o planejamento não deve ser feito individualmente devendo, pois, ser proposto de maneira conjunta e participativa (EVANGELISTA, 2011).

A instituição escolar vivencia o ciclo do planejamento em três etapas: o planejamento, o acompanhamento e o monitoramento. O trabalho é realizado sendo previsto para o semestre ou ano. No planejamento é referendado o que e como fazer, do acompanhamento à execução e do monitoramento à avaliação. O planejamento inclui a definição de todas as atividades a serem realizadas, durante determinado período. Para Nérici (1990, p. 149), “todo planejamento, para ser consequente, preciso ser unitário, flexível, exequível, realístico e claro”, seguindo as impressões e vivências da comunidade escolar, aplicando-se a esta de maneira integradora.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Padilha (2003, p.31) diz que o planejamento “é um processo contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro, em função de objetivos políticos, sociais e administrativas claramente definidas”. Dessa maneira o autor nos leva a crer que planejamento é um procedimento que favorece aos sujeitos pensar detalhadamente sobre a educação que se pretende alcançar com eficiência.

Gandin (1998, p.20), traz uma reflexão sobre a prática do planejamento, considerando essencialmente, que:

- a) no planejamento temos em vista a ação, isso é, temos consciência de que a *elaboração* é apenas um dos aspectos do processo e que há necessidade da existência do aspecto da *execução* e do aspecto *avaliação*;
- b) no planejamento temos em mente que a sua função é tornar clara e precisa a ação, organizar o que fazemos, sintonizar ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente nossa ação;
- c) temos como definida e em evidência a ideia de que todo o autoritarismo é pernicioso e que todas as pessoas que compõem o grupo devem participar (mais ou menos, de uma forma ou de outra) de todas as etapas, aspectos ou momentos do processo.

Essa reflexão nos convence de que o planejamento não deve deixar de contemplar as três fases bem definidas pelo autor, ou seja, importa cumprir o ciclo seguindo especificamente as fases de elaboração, execução e avaliação das ações constantes no planejamento escolar.

Ao pensarmos na qualidade do processo de ensinar e aprender devemos pensar em uma prática escolar diária de planejar, sendo esta uma ajuda na superação dos problemas educacionais, não sendo a única medida salvadora, porém, engloba e possibilita muitas modificações e melhorias que promovem o processo educativo.

Da reflexão sobre a prática de planejamento educacional decorre, portanto, o entendimento sobre a contribuição deste para o (re)direcionamento do trabalho na escola. No entanto, reconhecemos que há inúmeros problemas no âmbito escolar que desafiam essa concepção de planejamento e sua realização, tais como o individualismo, a falta de visão holística, a indisciplina, entre outros. Evangelista (2011, p. 68) afirma de modo convincente que “o planejamento educacional representa um dos melhores instrumentos para superar os problemas escolares, sendo eles de qualquer fonte, pelo fato de antecipar uma realidade futura, dando possibilidade de se intervir de forma eficaz”. Nesse sentido a autora nos faz refletir acerca do valor que o planejamento tem na configuração das práticas pedagógicas.

Libâneo (2001), em consonância com esta autora afirma que: “o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, busca de alternativas para soluções de problemas e de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2001, p. 84). Partilhamos desse entendimento ao tempo em que ressaltamos que o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e interpretação da realidade, que precisa ser reflexivo devido à dinâmica do processo educacional.

Diante do exposto concluímos que o planejamento escolar é uma atividade que pode proporcionar condições de previsibilidade de todas as atividades escolares em consonância com a organização (gestão) e coordenação da mesma defronte aos objetivos e missão prevista. É sabido que o cotidiano escolar não é estático, e sim dinâmico, e por esta razão, o planejamento escolar importa para o alcance de uma prática constante de organização e reorganização desse espaço de ensino/aprendizagem. A cada ano se reformula o planejamento a partir da avaliação das ações que visam aproximar o alcance dos objetivos, dos planos e das ações da escola. A esse respeito, assim se refere Gadotti e Romão (2004):

Planejar a educação é ação de extrema relevância para melhor organização do trabalho na escola, cuja existência só pode ser legitimada pela consecução, com eficiência, eficácia e qualidade, dos fins para os quais ela foi criada e é mantida pela sociedade. Observe-se que não é possível dissociar a ideia de planejamento educacional e escolar da necessidade de se desenvolver, através de discussões e deliberações coletivas, um projeto-pedagógico da unidade escolar. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 81).

O planejamento enquanto prática pedagógica de gestão deve ter como objetivo central a aprendizagem significativa do aluno, enquanto orienta e conduz o fazer pedagógico do professor em sala de aula, de maneira sistêmica e contextualizada.

Trabalho coletivo

O trabalho coletivo na escola une de modo harmonioso todos os segmentos escolares e é de salutar relevância sua existência para a sustentação da escola no que diz respeito a execução das ações escolares que colaboram para a qualidade da aprendizagem dos alunos. Sendo assim, gestores, professores, faxineiros, merendeiras, precisam validar, valorizar, essa forma de trabalho para que se efetive o objetivo maior de todas as práticas: a aprendizagem dos alunos.

O trabalho coletivo contribui para a democratização da gestão da escola, à medida em que favorece aos sujeitos participarem do processo das decisões que englobam a organização e o funcionamento da escola.

Para Ribeiro e Sousa (2007, p. 19) “o trabalho coletivo no âmbito escolar consiste na integração das atividades do corpo docente, direção e equipe pedagógica tendo por objetivo a aprendizagem do educando”, este sempre será o maior objetivo de todas as ações pensadas e realizadas na escola: a aprendizagem dos alunos, se dando em um ambiente harmonioso e propício para o processo de ensino. Os autores supra referidos afirmam que:

A sociedade contemporânea exige outra postura do trabalhador, este precisa saber relacionar-se em equipe, há uma valorização do coletivo, a escola precisa acompanhar essas mudanças. É importante salientar que trabalhar de forma coletiva, desenvolver criatividade, dentre outros são habilidades que podem ser desenvolvidas sem que o papel do professor ou mesmo dos conteúdos sejam deslocados para um segundo plano (RIBEIRO; SOUSA, 2007, p. 09).

O que nos leva a crer em uma significativa valorização da ação coletiva na escola, o que propõem um trabalho digno e eficaz no que diz respeito a organização, ação docente e funcionamento escolar.

Ao tratar da forma coletiva de trabalho, Gadotti e Romão (2004), colocam em relevo as contribuições do Projeto Político Pedagógico da escola, segundo os autores:

O projeto político pedagógico da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo [...] A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico. Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais (GADOTTI, ROMÃO, 2004 p. 34-35).

Dessa forma vemos no trabalho coletivo, formas possíveis de promoção da melhoria da educação, de transformar a escola, que em muitos casos, atualmente, é vista como um local de ensino mecânico e descontextualizado em um ambiente que trabalha em função de um processo contínuo de ensino e aprendizagem. No entanto, sobre as características de um trabalho coletivo, Dalmas (1994), assim se refere:

Para que seja realmente um processo participativo, é preciso participação nas responsabilidades de elaboração, execução e avaliação, e não apenas na execução. Este procedimento – a participação no processo global de planejamento repercutirá na vida da escola, modificando relações e influenciando positivamente o processo de tomada de decisões. (DALMAS, 1994, p. 21)

Com base nessa compreensão, apresentamos aqui algumas atividades, cuja realização plausível requer participação coletiva de diferentes segmentos da escola: planejamento de acordo com as realidades sociais existentes na escola, a flexibilidade do calendário letivo frente ao cotidiano escolar, projetos interdisciplinares, reuniões e ações envolvendo os pais dos alunos, reuniões periódicas com todos os funcionários da escola para que se possa refletir sobre todos os aspectos escolares de maneira conjunta, momentos de estudos para formação contínua do educador e da gestão, entre outras ações, que aprimoram e desenvolvem as práticas pedagógicas de maneira cadenciada e coerente.

Ainda ressaltamos neste processo de trabalho coletivo a importância da participação da comunidade escolar em todo o processo educacional, de maneira que:

A participação da comunidade na escola como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. (PARO, 2006, p. 18)

Esta reflexão nos faz crer na salutar relação entre todos os segmentos que viabilizam a efetiva realização do processo escolar, que deve resultar, como já fora citado, na aprendizagem dos alunos.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta pesquisa, de campo, adotamos como instrumento para produção dos dados a entrevista semiestruturada, os sujeitos entrevistados foram: a diretora, a diretora adjunta e o coordenador escolar por parte da gestão e representando os professores, a professora de Língua Portuguesa e a de Matemática. Como já anunciado anteriormente, o conteúdo da entrevista versou sobre a concepção de planejamento que orienta a prática educativa da Unidade Escolar Felipe Neris Machado em Caxingó/PI, que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: conceituar práticas pedagógicas; caracterizar a prática de planejamento na Unidade Escola Felipe Neris Machado em Caxingó/PI; discutir a função do trabalho coletivo na escola, bem como a prática do planejamento na escola, suas funções e relações com o trabalho coletivo. Na sequência, apresentamos a análise dos dados.

A questão inicial de análise trata da prática do planejamento na escola sobre a qual assim reportaram os entrevistados¹:

O planejamento na escola é realizado desde o início do período letivo, na semana pedagógica, explicamos como deve ser feito e elaborado, sendo entregue por cada professor o seu posteriormente de maneira sistemática. A gestão da escola reúne-se periodicamente, a cada bimestre, com o grupo de professores para a entrega do planejamento e possíveis considerações sobre os mesmos. (ENTREVISTADO 1, informação verbal)

A prática do planejamento na escola tem início na semana pedagógica, aonde apresentamos as orientações vindas da Secretaria

¹ Entrevista concedida por 5 ENTREVISTADOS. [mar. 2015]. Entrevistador: Ana Christina de Sousa Damasceno. Caxingó, PI, 2010. (As questões da entrevista na íntegra encontram-se transcritas no Apêndice A deste artigo).

Municipal de Educação (SEMED), devendo ser entregue na coordenação depois. Ainda nos reunimos a cada dois meses para discutir e planejar ações diferenciadas para aquele determinado período. (ENTREVISTADO 2, informação verbal)

Iniciamos o planejamento nas primeiras atividades da semana pedagógica. Ao apresentarmos as orientações da SEMEC, cada professor faz suas considerações sobre seu planejamento, e depois entrega na coordenação para o devido acompanhamento. Depois disso, a cada bimestre reunimo-nos com o grupo de professores para que possamos refletir sobre as ações a serem feitas, bem como verificar e especificar o que é preciso fazer ainda. (ENTREVISTADO 3, informação verbal)

Bem, no planejamento recebemos as orientações da SEMEC, e umas fichas para preencher com o nosso planejamento, que deve ser entregue na coordenação com prazo determinado. E ao longo do ano letivo, a coordenação reúne os professores para cobrar os demais planos, planejar projetos e discutir sobre o que precisa ser feito na escola. (ENTREVISTADO 4, informação verbal)

Recebemos as fichas e orientações de planejamento bimestral no início do ano, o que não considero prática de planejamento, visto que cada um faz o seu individual. Depois disso, nos reunimos com a coordenação para ser feito mais planejamentos individuais, e sistematizar projetos e outras ações. (ENTREVISTADO 5, informação verbal)

Os dados revelam uma situação comum, em todas as abordagens, relativa à prática do planejamento na escola, o mesmo é realizado de forma individual, sendo práticas pedagógicas coletivas apenas o reforço bimestral no que se pode intervir na escola de maneira geral, sem determinado acompanhamento coletivo. De acordo com as falas, os professores ao receberem apenas as orientações da coordenação, fazem seus planejamentos sozinhos, sem maior acompanhamento.

Para Libâneo (1994, p. 221) “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação face aos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. O autor ressalta, portanto, a importância da previsão das ações, o reconhecimento da realidade, e a prática coletiva do planejamento. De tal modo que o planejamento escolar não deve ser uma prática individualizada, devendo ser uma prática realizada de maneira conjunta e participativa envolvendo a todos os sujeitos pertencentes a escola. Para o mesmo a realização desses procedimentos, com periodicidade sistemática, pode contribuir para que as necessidades de aprendizagem sejam atendidas e as dificuldades sanadas.

Ainda de acordo com os dados, o planejamento deve ser entregue no início do período letivo e a cada bimestre deve ser feito um novo planejamento enfocando as

necessidades e dificuldades. Ressaltamos ainda, que a exigência da entrega é uma variável, pois os tempos e prazos de entrega são estabelecidos por cada secretaria devendo ser essa, no entanto, uma prática de caráter contínuo.

Segundo Libâneo (1994, p. 223) o planejamento é um guia de orientação, ou seja, deve ser elaborado para que haja determinada sistematização nas ações escolares, bem como na sua organização.

Para Evangelista (2011, p. 59) “o planejamento representa o roteiro de toda a atividade a ser realizada, durante determinado período seja bimestral, semestral ou anual”, verificando assim a necessidade contínua do planejamento, as necessidades e prioridades da escola, bem como as modificações que precisam ser feitas. A autora nos sugere valorizar a prática de planejamento coletivo, ou seja, pela equipe escolar.

Sobre como é feito e quem faz o planejamento na escola, os dados revelam que o mesmo é realizado “com orientações da SEMEC, segundo nossa realidade. [É feito por] todos os professores de maneira individual, por ano e por disciplina”. (ENTREVISTADO 1, grifo nosso). O entrevistado 2 nos relatou o processo com algumas diferenças do entrevistado 1, dizendo que “o planejamento segue as orientações da SEMEC. Por meio de fichas e acompanhando o livro didático. É feito pelos professores, divididos por suas áreas de conhecimento”. O entrevistado 3 descreveu o processo de forma mais detalhada:

O planejamento obedece às exigências da SEMEC, realizado anualmente de maneira geral (como eu já disse), e cada bimestre ele é apresentado de maneira mais específica. Gerando uma discussão acerca das necessidades da escola, e as dificuldades apresentadas no decorrer das aulas. Cada professor faz o seu planejamento, unindo-se aos demais colegas da sua área de conhecimento. (ENTREVISTADO 3, informação verbal)

“Fazemos de maneira individual o anual, e o bimestral nos unimos aos colegas para ver as necessidades e ações possíveis”. (ENTREVISTADO 4). O entrevistado 5 afirma que o planejamento é feito de forma “individual e coletivamente”.

Como exposto pelos entrevistados, a maior parte do planejamento é realizado individualmente, contrariamente ao que sugere a teoria estudada, pois, segundo a base teórica adotada na pesquisa, o ato de planejar deve ser coletivo, de acordo com a realidade escolar, e com as necessidades dos alunos, depois de uma

análise do contexto social e cultural. Todo planejamento, portanto, deve se enquadrar em três fases: previsão, programação e avaliação (EVANGELISTA, 2011). Para a realização das fases do planejamento é necessário um trabalho coletivo, que em cada função seja realizada suas análises e observações, cujo foco deve ser a aprendizagem do aluno.

Assim, enfocamos o que Menegolla e Sant'Anna afirmam sobre o planejamento:

O planejamento curricular é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. É instrumento que orienta a educação, como processo dinâmico e integrado de todos os elementos que interagem para a consecução dos objetivos, tanto os do aluno, como os da escola. Para que este processo atinja os seus propósitos, é necessário, principalmente, planejar toda a ação escolar, que será estruturada através dos planejamentos curriculares. (MENEGOLLA; SANT'ANA, 2003, p. 52 apud EVANGELISTA, 2011, p. 64)

O reconhecimento da necessidade de que o processo de planejamento escolar atenda a sistemática proposta pela autora pode contribuir para o alcance de êxito no mesmo, ou seja, do alcance da melhoria das práticas pedagógicas e consequentemente da aprendizagem dos estudantes. Em resposta à pergunta feita sobre a função do planejamento, assim se expressaram os entrevistados:

- 1) Orientar e guiar a prática do professor em sala de aula, para que possa se organizar e dinamizar para uma boa atuação em sala. (ENTREVISTADO 1, informação verbal)
- 2) Ele apresenta a sistematização do processo educacional, sendo por meio dele que se torna possível a efetivação da educação. (ENTREVISTADO 2, informação verbal)
- 3) O planejamento orienta todo e qualquer fazer pedagógico dentro da escola, devendo ser feito um pela gestão, e um por cada professor, de maneira que todas as ações dentro da escola sejam bem planejadas e bem executadas. (ENTREVISTADO 3, informação verbal)
- 4) Para mim, sua principal função é guiar a nossa prática didática em sala de aula, nos mostrando quais caminhos devemos seguir ao longo do ano letivo. (ENTREVISTADO 4, informação verbal)
- 5) Sua função é sistematizar nossas ações na escola, desde o ensinar até o avaliar, de maneira que precisa ser realizado de maneira consciente e responsável. (ENTREVISTADO 5, informação verbal)

Conforme os estudos apresentados por Evangelista (2011), “para se bem planejar é preciso diagnosticar, mapear a realidade institucional, conhecer o espaço, ou seja, conhecer a filosofia da instituição, perceber a realidade existente e planejar a

realidade almejada”, de modo que, primordialmente, faz-se necessário o levantamento de dados do contexto escolar, e viabilizar as possíveis e mais eficazes ações para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, Moretto (2007, p. 100) afirma que “o planejamento é um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada”. Ou seja, devemos planejar sem plena certeza do que vai ser efetivado, devendo apenas seguir de forma previsível cada ação.

Por tanto, prática de planejamento é uma ação que antecipa a ação que precisa ser realizada. Para Evangelista (2011):

O planejamento escolar é uma atividade que congrega a previsibilidade de todas as atividades em consonância com a organização e coordenação da escola face aos objetivos e filosofia. Como em todas as organizações sociais e em nossa vida, o cotidiano da escola não é estático, é dinâmico. Por esta razão, o planejamento escolar é e sempre será um eterno recomeço. A cada ano se reformula o planejamento a partir da avaliação das ações que visam aproximar o alcance dos objetivos, dos sonhos, do pensar da escola. (EVANGELISTA, 2011, p. 65)

Ainda sobre o ato de planejar, Libâneo (1994) enfoca que:

A ação de planejar não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas. (LIBÂNEO, 1994, p. 222)

Partindo desse raciocínio o planejamento ultrapassa a ideia de preenchimento de fichas e execução dentro de prazos, eles representam todas as ações docentes e da gestão, que precisam prever suas ações e realizá-las de maneira eficaz.

Em relação à existência de orientações gerais para o planejamento, assim como a origem dessas, obtivemos os seguintes dados:

1) Sim [há orientações gerais]. As que regem as ações da educação pública. Da Secretaria Municipal de Educação. (ENTREVISTADO 1, grifo nosso, informação verbal)

2) Sim [há orientações gerais]. As funções do ensinar, quadros teóricos, objetivos, procedimentos e metodologia a serem seguidos. Vem da SEMEC. (ENTREVISTADO 2, grifo nosso, informação verbal).

3) Sim [há orientações gerais]. Vem da SEMEC, e apresenta na sua totalidade as principais formas para atingirmos nossas metas enquanto escola, bem como: tema, conteúdos, objetivos, procedimento e metodologia. (ENTREVISTADO 3, grifo nosso, informação verbal)

- 4) Vem da SEMEC, orientando a seguir, segundo a ficha: tema, conteúdos, objetivos, procedimento e metodologia. (ENTREVISTADO 4, grifo nosso, informação verbal)
- 5) Sim [há orientações gerais]. Recebemos da coordenação, uma ficha que nos orienta sobre a ação do planejar, com tema, conteúdos, objetivos, procedimento e metodologia. (ENTREVISTADO 5, grifo nosso, informação verbal)

Os entrevistados confirmam a existência de orientações gerais para o planejamento e que estas partem da Secretaria Municipal de Educação. Entendemos desse modo que a formalização do planejamento deve ser estabelecida pela instituição proponente, a escola, de maneira clara, objetiva e sistemática, obedecendo o currículo pré-estabelecido pelo município, que guiado pela gestão escolar, deve ser realizado para a melhor forma de execução, que guiados pela gestão escolar, será realizado para a melhor forma de execução. Para Lück (2006):

A gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas, sem o que todos os demais esforços e gastos são despendidos sem promover os devidos resultados. (LÜCK, 2006, p. 25)

Para a autora, a garantia da execução das práticas escolares se dá no papel da gestão, não como poder, mas como função essencial, garantindo que as etapas do planejamento sejam

O planejamento também deve ser referenciado pela Secretaria Municipal de Educação, que segue as orientações específicas da Secretaria Estadual e do Ministério da Educação, tendo, pois, autonomia na formulação de planos que viabilizem a melhor maneira de trabalhar segundo a realidade social. Seguindo nas observações os direitos e objetivos de aprendizagem que embasam as áreas do conhecimento nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e nos documentos formulados que evoluíram ao longo da história da educação brasileira.

Em relação aos aspectos mais importantes do planejamento, os entrevistados assim se referem:

- 1) Pra mim, a mais importante se torna a metodologia, pois será ela que nos mostrará o resultado do aprendizado. (ENTREVISTADO 1, informação verbal)
- 2) O conteúdo e a metodologia utilizada, pois dessa maneira teremos como verificar os resultados na aprendizagem. (ENTREVISTADO 2, informação verbal)
- 3) Todos os aspectos são importantes e interdependentes, pois ao serem planejados se tornam dependentes um do outro para a significativa ação da aprendizagem do aluno. (ENTREVISTADO 3, informação verbal)

- 4) Procuro valorizar todos os aspectos, visto que para que chegue a aprendizagem dos meus alunos, utilizarei todos eles. (ENTREVISTADO 4, informação verbal)
- 5) Acredito na importância de cada elemento do planejamento, pois para que meus alunos aprendam, eu preciso apresentar em sala de aula cada item, sendo trabalhado na melhor maneira possível. (ENTREVISTADO 5, informação verbal)

O planejamento é recomendado para a previsão e organização das ações e práticas escolares de modo estruturado, com determinada resignação e competência. Seguindo as funções de:

explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente; expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional através das ações efetivas na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino; assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente; prever objetivos, conteúdos e métodos; assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente; atualizar o conteúdo; facilitar a preparação das aulas. (LIBÂNEO, 1994, p. 223)

Com tais ações realizadas teremos um planejamento que guiará a ação e a prática docente de maneira eficaz, assegurando uma execução eficiente, resultando na aprendizagem dos alunos. Representando para a equipe escolar um guia de orientação que apresenta ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade.

Perguntamos aos entrevistados quanto do que é planejado se cumpre efetivamente. Em resposta obtivemos as seguintes afirmações:

- 1) Trabalhamos para que ele seja todo executado, a maioria dos professores busca concluir, com algumas dificuldades, outros levam como querem, mas se fosse pela gestão todos realizariam tudo o que foi planejado. Damos todo o suporte pedagógico para isso acontecer. (ENTREVISTADO 1, informação verbal)
- 2) Na maioria das vezes, ele é concluído, com algumas alterações. (ENTREVISTADO 2, informação verbal)
- 3) O máximo possível, de acordo com a realidade e as dificuldades e necessidades que aparecem no cotidiano escolar. (ENTREVISTADO 3, informação verbal)
- 4) Procuro executar tudo o que foi planejado. Porém, sempre fica um ou outro conteúdo sem ser trabalhado, devido as dificuldades que surgem ao longo do ano. (ENTREVISTADO 4, informação verbal).
- 5) Executo todo o meu planejamento. Zelo para que cada assunto seja dado. (ENTREVISTADO 5, informação verbal)

Os dados revelam o empenho dos entrevistados em cumprir o plano que resulta do momento de planejamento. Evangelista (2011) nos ajuda a compreender o esforço declarado pelos professores e gestores ao ressaltar que:

No planejamento escolar, o que se planeja são atividades de ensinar e aprender, determinadas por intenções educativas que envolvem objetivos, princípios, atitudes, conteúdos e comportamentos dos profissionais que desenvolvem suas ações no chão da escola. (EVANGELISTA, 2011, p. 56)

Nesta perspectiva vislumbramos que na realização do planejamento deve ser executado de modo claro e preciso cada etapa, sendo cada etapa dependente da outra para que o processo seja válido, alcançando seu objetivo maior: a aprendizagem do aluno.

Por fim, perguntamos se havia participação de outros sujeitos no desenvolvimento do planejamento além do professor e do aluno, quem e como se dava a participação, caso houvesse. Eis o que tivemos como respostas à questão colocada:

- 1) A gestão participa. Monitorando e dando as devidas opiniões em cada ação e forma de ensinar. Além de quando preciso corrigimos determinadas práticas que os professores pensam em fazer. (ENTREVISTADO 1, informação verbal)
- 2) Sim, todos nós, um projeto interdisciplinar, por exemplo, depende do trabalho de cada funcionário para que seja bem feito. E ao longo do ano a gestão orienta e monitora o planejamento. (ENTREVISTADO 2, informação verbal)
- 3) De certa forma sim, pois participamos na elaboração, depois monitoramos a execução e quando precisa intervimos na prática do professor, para que cada ação seja executada da melhor maneira possível. (ENTREVISTADO 3, informação verbal)
- 4) Sim, a gestão e a coordenação da escola. Nós planejamos e eles monitoram toda a execução do planejamento. (ENTREVISTADO 4, informação verbal)
- 5) Os professores, alunos, gestão, coordenação e demais funcionários, diante do planejamento, todos devem estar unidos para sua melhor execução, cada um na sua função e forma de trabalhar. (ENTREVISTADO 5, informação verbal)

De acordo com os dados, há envolvimento de professores e gestores na prática do planejamento escolar e no seu desenvolvimento. Reafirmando a discussão já trazida, em texto, sobre o papel coletivo do planejamento e sua execução.

Nessa perspectiva o planejamento se caracteriza como ressalta Padilha (2003, p. 31) “ [...] um processo contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro, em função de objetivos políticos, sociais e administrativas claramente definidas”.

CONCLUSÕES

A pesquisa realizada nos levou à constatação de alguns consensos sobre a prática do planejamento na escola, como sejam: o período e espaço inicial, anual de realização – a Semana pedagógica, a sequência bimestral, procedimentos de entrega pelos professores e de monitoramento pela coordenação. No entanto, o modo de realização, considerados por uns como coletivo e por outros como individual, coloca em questão as potencialidades reais do planejamento, pois, como processo é este um espaço de diagnóstico, debate, tomada de decisões e compromissos coletivos com o alcance dos objetivos da escola, sobretudo aqueles de aprendizagens como realização dos estudantes. A individualização dessa prática na escola, limita suas funções e seu alcance, certamente.

Consideradas as especificidades das funções e atribuições dos gestores e dos professores, inferimos que devam ser todas elas objeto de planejamento comum, porque comum é o objetivo geral da escola. A participação nas ações definidas, no coletivo, deve ser assumida em tempos, espaços e natureza específica.

O trabalho coletivo no âmbito escolar consiste na integração das atividades do corpo docente, direção e equipe pedagógica tendo por objetivo a aprendizagem do educando. As práticas docentes e demais ações educacionais necessitam ter por meta uma educação, que contribua para a formação do aluno cidadão consciente de seu papel.

Contudo, nas análises observamos que ainda impera um modelo individualista de planejamento, sendo necessária uma nova visão e orientação acerca das práticas de planejamento escolar, valorizando assim as funções do planejamento, enfocando os meios pelos quais este se realiza e o contexto sociocultural em que atua, para que assim, diante de sua execução possa ser avaliado seu processo, revisto seus desvios e definidas novas formas de alcance dos objetivos definidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: gestão da educação escolar. Brasília: UnB, CEAD, v. 5, 2004.

DALMAS, A. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **Gestão Democrática**: a construção na mudança da escola. São Paulo: P@rtes, 2010.

EVANGELISTA, Izabel Alcina Soares. Planejamento Educacional: Concepções e fundamentos. **Perspectiva Amazônica**, Santarém, PA, Ano I, v. 2, p. 54-67, ago. 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul. /set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Autonomia da Escola princípios e propostas**. 6. ed. Cortez Editora, 2004.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1998.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gila-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão de escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994

LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão, V. III).

MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

NÉRICI, Imídio Giuseppe. **Introdução à supervisão escolar**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. (Guia da escola cidadã; v. 7).

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

RIBEIRO, Sonisvaldo de Souza; SANTOS, Silvia Alves dos. **O trabalho coletivo na rotina escolar e a construção do projeto político-pedagógico**. 2007. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/638-4.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Coordenador pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: SP, Papirus, 2001. (Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico)

A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARNEIRO.Jozemar Machado*

RESUMO

O principal objetivo do presente trabalho é orientar todo profissional a criar condições favoráveis à implementação eficaz do ensino nas atividades corporais, de modo a permitir o desenvolvimento integral da criança forma lúdica. Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. Espera-se que esta monografia contribua para esclarecer alguns pontos relevantes para os profissionais da área de ensino da Educação Física. Durante o estudo pode-se verificar que a escola é um elemento de transformação da sociedade. A mensagem que fica é justamente a de um espaço para uma profunda reflexão a respeito da prática da Educação Física na escola. Reflexão esta que indica um caminho de renovação, a fim de que haja condições de, modificando a prática desta disciplina curricular, esta renasça a partir de uma nova visão acerca das atividades corporais na escola, mais crítica e mais humana.

Palavras-chave: Educação física. Corpo. Linguagem.

ABSTRACT

The main objective of the present work is to guide all professionals to create favorable conditions for the effective implementation of teaching in the corporal activities, in order to allow the integral development of the child ludic form. This study was developed through a bibliographical research. It is expected that this monograph will contribute to clarify some relevant points for professionals in the area of Physical Education teaching. During the study it can be verified that the school is an element of transformation of the society. The message that remains is precisely that of a space for a deep reflection on the practice of Physical Education in school. This reflection indicates a path of renewal, in order that there may be conditions to modify the practice of this curricular discipline, to be reborn from a new vision of corporal activities in school, more critical and more human.

Keywords: Physical education. Body. Language.

*Doutor em Ciências da educação, Mestre em Educação Física/UNISAL, SME de Tianguá, Professor, jozemarmachado@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O corpo é a base de percepção e organização da vida humana nos sentidos biológico, antropológico, psicológico e social. Dessa forma, o nosso falar, olhar, andar, sentir e pensar representam modos de vida, podendo-se dizer que o corpo é um corpo no mundo. Embora o corpo se constitua num universo de vida e para a vida, na escola tem sido desconsiderada a atividade motora das crianças desde os primeiros dias de aula, com restrições ao seu modo de ser e agir. Portanto, resgatar a motricidade humana nos parece ser o primeiro passo para a (re)integração do corpo na escola, pois não se passa da atividade simbólica (representações mentais), do mundo concreto, com o qual o sujeito se relaciona, sem a atividade corporal – o elo de ligação. (ROHDEN, 2008).

Este trabalho propõe o conceito de corporeidade como o ponto de partida para trabalhar os componentes motores que estão ligados ao processo de escolarização, pois esta integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro, etc. Com o paradigma da corporeidade rompe-se com o modelo cartesiano, não havendo mais distinção (PANZA et al, 2016).

Na visão desta autora, a corporeidade implica a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo, significando dizer que torna-se o espaço expressivo por demarcar o início e o fim de toda ação criadora, o início e fim de nossa condição humana. De forma que o nosso corpo, como corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início e nem o fim, é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua. O corpo deixa de ser análise para se tornar síntese, bem como o conceito de corporeidade situa o homem como um “corpo no mundo”, uma totalidade que age movida por intenções.

O resgate da motricidade humana nos parece ser o primeiro passo para a (re)integração do “corpo” na escola, pois não se passa da atividade simbólica (783 representações mentais), do mundo concreto, com o qual o sujeito se relaciona, sem a atividade corporal – o elo de ligação. Portanto, a corporeidade como um novo paradigma capaz de romper com o modelo cartesiano por não apresentar mais a distinção entre a essência e a existência, ou seja, a razão e o sentimento.

Portando pode-se afirmar que o principal objetivo do presente trabalho é orientar todo profissional a criar condições favoráveis à implementação eficaz do ensino nas atividades corporais, de modo a permitir o desenvolvimento integral da criança forma lúdica.

Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica.

Espera-se que esta monografia contribua para esclarecer alguns pontos relevantes para os profissionais da área de ensino da Educação Física.

O CONHECIMENTO ATRAVÉS DO CORPO E SUA LINGUAGEM

O ser humano é uno, indivisível, não fracionado. Ele sente, percebe e expressa através do seu corpo que é veículo e meio de comunicação com o mundo. Pela sensibilidade e percepção, podemos detectar a linguagem que o corpo produz como sentir emoções, vontades, decidir, explorar e agir. O educador em atividades físicas tem o privilégio de trabalhar com corpos em movimento que transmitem a sensação de liberdade do pensamento e da expressão. O corpo sente, expressa, comunica, cria e significa e no foco das atenções é utilizado pelo sistema publicitário, manipulado, reduzido a forma de mercadoria. A sociedade moderna tem distanciado a participação deste na comunicação. A espontaneidade e a expressividade corporal são menores, o corpo vive num contexto social onde interage e modifica a realidade, e, esta por sua vez atua sobre ele, influenciando e direcionando sua forma de pensar, sentir e agir (DA SILVA, 2016).

Movimentos corporais expressivos têm como indicadores a velocidade da fala, o tremor da voz, a postura, o gesto, a expressão facial entre outros que são características próprias da comunicação não verbal vistas no esporte, na dança, no teatro, na mímica, etc.

Sempre soubemos que as posturas, as atitudes, os gestos e sobretudo o olhar exprimem melhor do que as palavras as tendências e pulsões, bem como as emoções e os sentimentos da pessoa que vive numa determinada situação, num determinado contexto (SILVA, 2012).

A linguagem apóia o processo comunicacional em uso na sociedade, porém, encontramos obstáculos à expressão pessoal como os de ordem fisiológica: surdez, mudez, defeitos de pronúncia devidos a má formação física; de ordem

psicológica: timidez, bloqueios, distúrbios mentais de sensações que não se consegue explicar; e de ordem lingüística: aprendizagem insuficiente e vocabulário pobre.

O corpo é o primeiro objeto sentido pela criança: bem estar e dor, mobilizações e deslocamentos, sensações visuais e auditivas. Esse corpo é o meio da ação, do conhecimento e da relação (LUCKESI, 2011).

O único contato da criança recém-nascida com o mundo é o corporal. Ela não abstrai, não enxerga bem, não compreende tudo que está à sua volta, não havendo indícios de que tenha conceitos mentais, e ainda não desenvolveu os processos cognitivos superiores. Não sabe diferenciar as coisas mentalmente; mas fisicamente – através das sensações corporais – começa a conhecer o mundo: tocando, cheirando, colocando na boca, se lambuzando, chupando. Essas são as primeiras experiências que servirão para a sua vida inteira. Porque esse é o contato real com a vida. É através do corpo que recebemos as informações sobre o que acontece fora e dentro de nós. Essa informática corporal serve como base para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (MATESCO, 2009).

Toda a aprendizagem, desde o início até o fim, passa pelo corpo. Ele não é apenas um detalhe nos processos de aprendizagem. É primordial. É o centro absoluto de onde tudo se irradia. O corpo é a origem de todo conhecimento. Luckesi (2011) afirma que é através do corpo que a criança percebe o mundo exterior, sendo com seu corpo que ela se relaciona com ele. O esquema corporal é o núcleo fundamental da personalidade; é a partir dele que são organizados todos os comportamentos, todas as condutas e todos os conhecimentos. Esse mundo que envolve a criança é percebido pela sensorialidade. Sensações, percepções e ações constituem um ciclo que se desenvolve, se enriquece, se organiza, se estrutura para constituir a personalidade.

Podemos afirmar que o corpo e a ação corporal são a base de toda a atividade diferenciada e que a educação corporal, que se convencionou chamar psicomotricidade, deve constituir o denominador comum de todas as atividades mediadas pelo adulto, principalmente das que visam favorecer a organização do ego, a presença dialética no mundo, como a relação e a comunicação com o mundo dos outros. A educação corporal e a dinâmica interacional da qual se desprende determinam as grandes linhas de uma dinâmica educativa facilitando o desenvolvimento da personalidade e conduzindo a criança à autonomia da conduta (LUCKESI, 2011).

Muitos autores discutem a importância do trabalho corporal no processo de aprendizagem e, apesar de todos esses conhecimentos, sabemos que poucas escolas estão adaptadas para o desenvolvimento de um trabalho mais qualificado direcionado ao corpo.

Segundo Campos (2016, p. 63), em geral, a escola apela somente ao cérebro, crianças com os braços cruzados, atados a si mesmos. “[...] Ainda hoje encontramos crianças que estão atadas aos bancos, a quem não se permite expandir-se, provar-se, incluir todos os aspectos corporais nas novas aprendizagens”.

O esquema corporal deve ser mais explorado por aquele que medeia a construção dos conhecimentos. Enfim, podemos afirmar que criança estimulada, que brinca, que joga, que potencializa seus movimentos corporais, se relaciona harmonicamente com o ambiente, certamente, será um adulto equilibrado, livre para se expressar e lutar por seus interesses e pelas coisas em que acredita.

Para tanto, se faz necessária uma formação continuada dos educadores em geral, possibilitando uma grande inovação nessa área, que é mais explorada na Educação Infantil e que deveria ter continuidade no Ensino Fundamental. Os sistemas educativos devem ser planejados e os programas aplicados de modo que considerem toda a gama de interesses, capacidades, diferenças individuais (prioritariamente as corporais) que são próprias de cada criança.

Para que a educação corporal tenha uma significação para a criança, é necessário que ela faça parte integrante das atividades do grupo ou da classe. É preciso, sobretudo, que as interações e as inter-relações, às quais a educação corporal conduz, não sejam determinadas somente pelo adulto, mas igualmente pela criança ou pelo grupo de crianças, respeitando seus desejos e, com isso, favorecendo sua evolução neuro-psicomotora e, conseqüentemente, sua adaptação ao mundo dos objetos, como também ao mundo dos outros (LUCKESI, 2011).

O CORPO E O CRESCIMENTO

Considerando ser crucial neste período da vida da criança que tem sido pouco enfatizada nos debates sobre educação física e acredita-se que o presente trabalho possa trazer uma nova luz na construção de projetos pedagógicos para a criança pequena. Trata-se do processo de simbolização do corpo, primeiro instrumento

de pensamento da criança no seu diálogo com o mundo, processo no qual a Educação Física, compreendida no seu sentido mais profundo, tem um papel fundamental. Corpo que se constrói não apenas fisicamente, mas que desde a concepção é fruto do encontro de dois corpos em movimento de estabelecimento de vínculo, corpo que é físico, mas acima de tudo simbólico-sensual.

Como diz Wallon (1968 apud DANTAS, 1992), o ser humano é geneticamente social e a própria natureza humana se constitui num processo de interação inter-pessoal e inter-cultural, cabendo ao corpo papel principal. Assim é que a psicogênese da motricidade se confunde com a psicogênese da pessoa. O ato mental se desenvolve a partir do ato motor, o qual se expressa num primeiro momento muito mais na sua função cinética - o movimento físico propriamente dito - como mecanismo de ação e expressão da criança no mundo. O auge deste pensamento via movimento se observa no período sensório-motor e se prolonga durante toda a pequena infância, justificando a afirmação de que a criança pensa na ação. Paulatinamente, no decorrer do desenvolvimento, o ato motor vai cedendo lugar ao movimento tônico, concentrado na postura, pois com o crescente domínio dos signos culturais, a motricidade em sua dimensão cinética tende a se reduzir e se virtualizar em ato mental. Mesmo assim, a musculatura permanece envolvida em atividade tônica, que pode ser intensa; pensa-se com o corpo em sentido duplo - com o cérebro e com os músculos (DANTAS, 1992).

Wallon (1968) ainda nos mostra como a motricidade humana começa pela atuação sobre o meio social para depois poder modificar o meio físico. É através da função tônica do movimento, principalmente no seu aspecto de motricidade expressiva da mímica, inteiramente ineficaz do ponto de vista instrumental (não faz transformações diretas ao ambiente físico, mas é extremamente relevante sobre o meio social) que o indivíduo humano atua sobre o outro. É isto que lhe permite sobreviver durante o prolongado período de dependência. A inclusão da etapa impulsivo-expressivo-emocional (zero a um ano) antecedendo a sensório-motora (um a dois anos), proposta por Wallon (1968), amplia e esclarece a compreensão do caminho do ato ao pensamento, mostrando como desde o início o corpo não é neutro mas se nutre das relações pessoais e culturais, constituindo-se no principal instrumento da criança no seu diálogo com o mundo social, possibilitando-lhe apropriar-se da cultura e construir o pensamento.

O processo de desenvolvimento do corpo, alimentado pelas relações afetivas interpessoais, iniciadas no primeiro ano de vida e enriquecido pelas novas possibilidades de ação no mundo que o desenvolvimento psicomotor traz (possibilidade de andar, correr, ajustar movimentos e percepção ao conhecimento do mundo), permitem a criança a construção de uma postura ativa diante do mundo, abrindo um caminho para sua auto-afirmação enquanto sujeito. Num primeiro momento, o sujeito anda comandado pelos cinco sentidos e pelo próprio movimento, pois a motricidade e a percepção não estão de todas diferenciadas (VYGOTSKY, 1984; escada é para subir e descer, areia é para encher baldes e esvaziá-los, etc.). É o movimento que comanda o pensamento. Porém, a criança rapidamente se tornará sujeito das suas próprias ações através da capacidade de simbolização, tendo o corpo como grande mediador. Podemos dizer, utilizando uma imagem sugerida por Merleau-Ponty (1975) (no seu belíssimo texto sobre Cézanne, buscando compreender a natureza do trabalho do pintor dizendo que este empresta seu corpo ao mundo e o transforma em pintura) que a criança empresta seu corpo ao mundo e o transforma em pensamento.

É através da imaginação em ação, a imaginação que se expressa diretamente pelo corpo na forma de jogo simbólico, que a criança a partir de meados do segundo ano de vida conquista a dimensão simbólica do pensamento que lhe abrirá as portas para o mundo dos homens propriamente dito, ou seja, o mundo da cultura. Wallon (1968) nos mostra como a criança vai aos poucos projetando seu pensamento através de movimentos que vão lhe possibilitando ultrapassar os limites sensório-motores do comportamento. No entanto é Vygotsky (1984) que nos ilumina profundamente este momento precioso da passagem para a inteligência simbólica, ressaltando com toda clareza a função do corpo, da imaginação em ação (brinquedo) como primeira possibilidade de ação da criança numa etapa cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão percepção motora do comportamento. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana da atividade consciente que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais. Ela surge em forma de jogo, que é a imaginação em ação. Como todas as funções da consciência ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é a imaginação em ação deve ser

invertido, podemos dizer que a imaginação nos adolescentes e nos adultos é o brinquedo sem ação (VYGOTSKY, 1984).

Para Piaget (1975), também a representação em atos, através do jogo simbólico, a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito, marcando a passagem de uma inteligência sensório-motora para uma inteligência pré-operatória (material e intuitiva) mediada por símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência operatória, mediada por signos históricos arbitrários.

Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e ao mundo físico, que ela ainda mal compreende, a criança para seu equilíbrio afetivo e intelectual precisa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão pelo contrário a assimilação do real ao eu sem coações nem sansões: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é o equilíbrio entre assimilação e acomodação (PIAGET, 1975).

Assim, na criança, a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensório-motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível imaginá-lo, representá-lo através dos símbolos.

Esta inteligência simbólico-corporal se amplia com a utilização de objetos transformados em brinquedos, e também com o uso de instrumentos plásticos e sonoros, dando origem a diferentes linguagens expressivas - corporal, plástica e musical - articuladas à aquisição da fala. Abre-se então caminhos para a construção da linguagem escrita, já um sistema de representação mais abstrato.

Neste processo, a criança vai aos poucos se constituindo como sujeito cultural, apropriando-se do conhecimento histórico-social acumulado (áreas do conhecimento), ao mesmo tempo que constrói seus instrumentos de pensamento e de ação no mundo.

A construção da identidade pessoal é pois ao mesmo tempo histórica e cultural e se constitui através da interação entre os homens num processo de

espelhamento e diferenciação dentro de um contexto de significações sociais, onde o corpo enquanto suporte físico-afetivo-cultural tem papel fundamental.

A ESCOLA E AS FORMAS DE LINGUAGEM CORPORAL

“O corpo é um dos mais fortes vetores de construção de identidade no mundo contemporâneo, expressão de diferentes linguagens que encontram lugar, entre outros, nas ciências, nas artes e nos esportes” (VAZ, 2002, p. 91).

No âmbito das atividades corporais, o corpo, presente nas escolas, tem sido estudado tanto na esfera da Educação Física quanto em outras disciplinas.

Na Educação Física, enquanto objeto de investigação, vislumbra no movimento corporal, motricidade humana, a sua área de estudo e os indicativos de uma cultura corporal de movimento ou, simplesmente, cultura de movimento.

Na escola, o corpo, como objeto de disciplina escolar, será caracterizado sob o enfoque da infância, da pré-adolescência e adolescência, das relações sociais, do desenvolvimento humano, da linha de montagem do homem do sistema – o que caracterizaria a instituição escolar apenas como uma fábrica e não como um centro de formação humana do qual todos nós somos co-responsáveis ([HILDEBRANDT-STRAMANN](#), 2010).

Nesta trajetória, das práticas corporais, a ginástica surgiu ou foi resgatada na sociedade ocidental, moderna, como um movimento de natureza popular sem qualquer relação com a instituição escolar, tendo sido identificada por seus métodos, escolas e país de origem de seus estudiosos. Por exemplo, no Brasil, os métodos mais conhecidos foram o francês, alemão e sueco. Porém, o mais divulgado e adotado foi o método francês. Embora estes métodos não tenham sido pensados inicialmente para a escola foram adaptados em princípios e fins para esta realidade. De forma que esta ginástica “compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares” (SOARES, 1994, p. 8, apud ANDRADE, 2017). Porém, o que mais chama atenção, apesar da abrangência e diversidade de conteúdos de ensino, é que se tem claro a sua especificidade, pois as “ciências que dão suporte aos estudos e pesquisas deste conteúdo são aquelas de natureza física e biológica” e, aqueles que pensaram a

atividade física, “a partir de parâmetros científicos, [...], o fizeram com os instrumentos de seu tempo” (SOARES, 1994, p. 8-9, apud ANDRADE, 2017).

A partir do século XX o termo Ginástica foi substituído pelo de Educação Física, dando lugar à educação do gesto e a um conteúdo de natureza esportiva.

A abrangência anterior perde terreno para a aula como o lugar do treino esportivo e do jogo esportivo como conteúdo senão único, certamente predominante. As partes constitutivas de uma aula são ditadas pela Fisiologia, agora já acrescida do item ‘esforço’, do que pela Pedagogia (SOARES, 1994, p. 9, apud ANDRADE, 2017).

Todavia, apesar de haver predominância do esporte nas aulas de Educação Física, esta mantinha uma especificidade, sendo o seu conteúdo de domínio daquele que ensina. Mas esta situação será alterada no final dos anos 70, quando cede lugar para a Psicomotricidade, sendo considerada esta mudança “um dos momentos mais ricos e mais contraditórios de sua história recente” (SOARES, 1994, p. 9, apud ANDRADE, 2017).

Com o advento da psicomotricidade - enfatizando-se as qualidades perceptivas, neuromotoras, neuro-musculares, o domínio corporal e, por extensão, o domínio de si mesmo - a Educação Física ganhou um conteúdo próprio para a área escolar, tendo no corpo a sua referência máxima (como estudo e área de conhecimento). Mergulha-se num outro universo teórico, metodológico e lingüístico. Descobre-se que se está na escola para algo maior que é a formação integral da criança, tornando a Educação Física um meio para aprender as diferentes matérias (SOARES, 1994, p. 9, apud ANDRADE, 2017).

Dessa forma, com a psicomotricidade, vislumbra-se o perfil de um professor voltado para a aprendizagem, cabendo lembrar que esta estuda o homem na sua unidade como pessoa, pois “a intervenção psicomotora então se situa em âmbito global, numa tentativa de modificar toda uma atitude em relação ao seu corpo, como lugar de sensação, expressão e criação” (NICOLA, 2004, p. 5).

O conhecimento produzido pela educação psicomotora vem sendo, há algum tempo, o conteúdo das aulas ministradas tanto às crianças da educação infantil quanto das primeiras séries do ensino fundamental. Mas este procedimento também tem suscitado críticas à psicomotricidade em virtude desta ser pautada num “modelo de criança universal” que não considera as diferenças de gênero, etnia e classe social”,

entre outros, trazendo desde a sua gênese uma idéia de movimento como auxílio das aprendizagens de cunho cognitivo ([HILDEBRANDT-STRAMANN](#), 2010).

A psicomotricidade se constituiu na escola e na Educação Infantil como um suporte para as aprendizagens cognitivas. O movimento, neste caso, serve de recurso pedagógico visando ao sucesso da criança em outros campos do conhecimento.

No bojo do que foi colocado o que se compreende é que o professor deve dominar, em seu arcabouço teórico, o conteúdo da psicomotricidade, mas que o mesmo não sirva para limitar a criança em suas linguagens de movimento quer seja na prescrição de diagnósticos, quer seja no enquadramento das mesmas. Os trabalhos de intervenção na escola são necessários, mas não podem se constituir num fim em si mesmos.

Para Florestam Fernandes (1979, apud VILELA, 2017) a cultura infantil tanto expressa a incorporação, transferência e aceitação, pelas crianças, da cultura adulta, quanto permite transformar aquilo que é aprendido, dos adultos, em manifestações tipicamente infantis.

As histórias de vida das crianças, nas suas origens socioculturais, classe social, gênero, religião e etnia, também interferem na constituição de uma cultura infantil. De modo que estas singularidades devem ser consideradas, pois possibilitam um conhecimento maior das crianças, bem como da apreensão de um universo multicultural a ser compreendido pelo professor e interagido pelos alunos.

Neste contexto, conscientizar as crianças sobre a diversidade cultural; incentivar o conhecimento/reconhecimento das diferenças; considerar as questões de gênero, visando o reconhecimento das identidades das crianças, pois desde cedo elas vão incorporando regras, valores, normas, crenças que refletem os papéis sociais, implica em pensar num currículo emancipatório.

Entretanto, para que um trabalho integrado ocorra, há necessidade de se conhecer a realidade da escola, mapear seus limites, compreender a visão de corpo que está subjacente ao cotidiano dos professores.

Através dos tempos, o corpo foi negado e tornou-se símbolo do pecado e das coisas mundanas que há em nossa sociedade. No que condiz a formas de linguagem o mesmo teve uma série de restrições na escola, levando o aluno a ver uma pedagogia do traseiro, através dos métodos tradicionais de ensino (FREIRE, 1987).

Mas Weill (2008), escreve que o corpo também é uma fonte de expressão que sente, age. Assim, como podemos perceber o corpo é uma fonte de expressões corporais, sendo que o mesmo deve viver o mundo através de suas manifestações no meio ambiente em que está inserido, não vivendo a pedagogia do “traseiro” que a sociedade nos impõem. Devemos também ter cuidado no que refere-se ao meio escolar, pelo fato de que o mesmo é um local apropriado para o ser humano no que condiz a aprendizagem do expressar-se para o mundo.

O CORPO DA ESCOLA

O desejo de maquinização do corpo não se radica apenas na modernidade, mas tem origem ancestral, no cerne do processo de dominação da natureza. Esse paradoxal processo, que é fundador de nossa civilização, e sem o qual não poderíamos, possivelmente, ter sobrevivido, estrutura, desde muito, a instrumentalização dos corpos, seja o próprio, sejam os alheios ([HILDEBRANDT-STRAMANN, 2010](#)).

Esta situação é confirmada por Maluf (2009) ao assinalar que tradicionalmente a escola tem desconsiderado a atividade motora das crianças, tendo desde os primeiros dias de aula restrições ao seu modo de ser e agir. Na sala de aula, os professores dedicam-se à promoção de atividades padronizadas, como o desenho da escrita, entre outras coisas. Embora reconheçam a importância da atividade física, não sabem como organizar este trabalho à luz de novas propostas.

No âmbito dos estudos escolares, considerando o planejamento curricular, esta questão de se privilegiar determinados conteúdos em detrimento de outros já tinha sido apontada, na década de 80, pela equipe de pesquisadores da Universidade de Harvard, coordenada por Gardener (1994, apud MALUF, 2009).

Enfim, o que se sublinha neste estudo é que, na prática, as inteligências aparecem integradas umas às outras, havendo a possibilidade de se explorar uma em favor da outra e não restringi-las, tradicionalmente, em função das competências lógico-matemáticas e lingüísticas.

Nesta linha de pensamento não se pode esquecer do trabalho de Daniel Goleman (2012), sobre a Inteligência Emocional. O autor aprofunda suas leituras e reflexões sobre as inteligências interpessoal e intrapessoal, evidenciando que não basta

ser lógico ou saber se expressar verbalmente senão tiver jogo de cintura, conhecer a si mesmo ou ser capaz de fazer uma leitura das relações humanas no local em que se encontra, para que a convivência seja a mais produtiva.

Embora haja estas considerações a tradição persiste na hegemonia do conhecimento lógico-matemático e linguístico, pois o método cartesiano, baseado na razão, influenciou todo o conhecimento científico e estabeleceu as cisões entre mente e corpo e entre teoria e prática. Desta concepção vêm as noções difundidas de que “a inteligência se encontra no cérebro” e de que esse é “o órgão mais importante do corpo humano”, bem como a valorização do trabalho mental sobre o trabalho braçal (PANZA et al, 2016, p.42).

A escola cria e reproduz a divisão social do trabalho, ao cindir a teoria e a prática, valorizando o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual e das atividades físicas. É desse modo que a Educação Física é relegada ao status de “disciplina” menor, quando em confronto com outras “disciplinas” (PANZA et al, 2016, p. 60).

Sobre este modelo de formação, em sentido amplo, Toffler (1998 apud ANDRADE, 2017) no seminário Como se muda um país através da educação, observou que o sistema de educação de massas, da revolução industrial, era uma forma de democratizar o acesso a um determinado conjunto de conhecimentos, funcionando muito bem. Só que as escolas ficaram parecidas com as fábricas: hora certa de começar e terminar as aulas, os conteúdos comportamentalizados, tudo simulava a projeção de futuro da sociedade industrial. Mas hoje estamos indo de um sistema de trabalho na fábrica ou no escritório, em horas determinadas, para um em que se trabalha e aprende em qualquer lugar e hora, vindo a tona a necessidade de se respeitar e considerar o cotidiano das pessoas, fora das instituições, como um lugar em que se aprende, ampliando a concepção de currículo.

Alvin Toffler e Heidi Toffler (1998 apud ANDRADE, 2017) sugerem que a ‘crise da educação’, espectro que assombra quase todos os países, não será resolvida, simplesmente, dentro da sala de aula, utilizando-se um computador ou ligando-a a uma conexão com a internet, ou mesmo de se privilegiar determinados conteúdos, pois questiona-se a “linha de produção” em que foram transformadas muitas escolas, assinalando-se para uma perspectiva de mudança na educação em si mesma.

Nesta mudança, a educação transformar-se-ia em uma atividade na qual a hora e o lugar não teriam importância porque muita coisa deveria acontecer fora e não dentro das salas de aula. Neste novo processo os professores, com efetiva participação na elaboração do projeto educacional, como um todo, do começo ao fim, libertar-se-iam da escola-fábrica em busca da autonomia pedagógica, transformando a escola, bem como o cotidiano, numa grande sala de aula.

O corpo deixaria de ser fragmentado e passaria a fazer parte de um trabalho interdisciplinar, desenvolvendo-se a consciência corporal, pois é o corpo que possibilita a dialética da consciência e do mundo e que torna viável a presença de um sujeito intencional, enquanto que a consciência permite que o corpo se torne um corpo vivo, um corpo humano, um corpo no mundo, fazendo com que temos consciência do mundo por causa do nosso corpo.

O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS

É imprescindível que o professor de Educação Física acredite que o conjunto de posturas e movimentos corporais é constituído de valores representativos de uma determinada sociedade, portanto, atuar no corpo, implica atuar na sociedade, na qual este corpo está inserido.

Encaminhando essa discussão para o micro espaço social que é a escola e especificamente, o espaço das aulas de Educação Física, salienta-se que, atualmente, propõe-se como objeto de estudo para a Educação Física na escola a denominada cultura corporal.

Deve-se discutir e pôr em prática na escola as diversas formas em que a cultura corporal se apresenta até o presente momento (os jogos, as ginásticas, as danças, as lutas e os esportes), é necessário considerar alguns pressupostos.

Uma primeira afirmação que soa óbvia, é que a Educação Física escolar deve partir do acervo cultural dos alunos, porque os movimentos corporais que eles possuem, extrapolam a influência da escola, são culturais, portanto, têm significados específicos para diferentes grupos sociais.

O professor necessita então, iniciar sua ação pedagógica partindo do acervo de conhecimentos e habilidades de seus alunos e ampliá-los.

Outra discussão sobre as práticas corporais na escola remete a questões relativas às práticas esportivas. São práticas determinadas culturalmente, que podem fazer parte de um programa de Educação Física, enriquecendo, assim, o acervo cultural dos alunos. Entretanto, a aprendizagem dos gestos esportivos não deve se limitar aos movimentos padronizados ensinados pelo professor, mas devem contemplar a experiência dos alunos e incentivar a sua criatividade e capacidade de exploração.

Esta posição não é contrária à utilização das práticas esportivas nas aulas de Educação Física. Questiona-se tão somente que os movimentos esportivos não podem se tornar uma camisa-de-força que impeça os alunos de expressarem outros movimentos, frutos de histórias de vidas diferentes e de especificidades culturais diferentes.

Salienta-se ainda que, trabalhar com práticas corporais nas aulas de Educação Física, vai muito além de simplesmente ensinar as regras e técnicas próprias de cada tema da cultura corporal. É necessário acima de tudo, contextualizar essa prática à realidade a qual ela se encontra. Por exemplo, durante as aulas problematizar junto aos alunos algumas questões, tais como: quando esta prática corporal foi inventada e por quê? Como chegou ao Brasil? Qual a história de suas técnicas? Como elas podem ser modificadas?

A proposta citada será utopia? Será possível? Antes de tudo, há que se acreditar em possibilidades de mudanças.

Para isto, é essencial querer, sentir que é necessário fazer algo, sob o perigo de não haver transformação, enquanto educador e ser humano. É possível cada um fazer a sua parte e para tanto, é essencial modificar paradigmas quanto aos objetivos da Educação Física e a função do professor de Educação Física.

Para determinar qual a função do Professor de Educação Física há a necessidade de uma definição quanto ao que realmente ele é: educador, técnico, instrutor, psicomotricista, professor de física?

Na escola, geralmente ele é visto ora como uma figura simpática, ora como uma figura rígida, alguns até o denominam um turista na escola, o qual cumpre a sua carga horária, não tem outro vínculo com o trabalho pedagógico geral da escola que vá além daquele momento da aula propriamente dita e invariavelmente, em consequência, só é lembrado para atividades extra-aula, quando em períodos de jogos

esportivos, festas (“professor, é possível apresentar um número?”) e na famigerada “marcha” do sete de setembro.

Ainda hoje, pode-se constatar que alguns alunos chamam o seu professor de Educação Física de “professor de física”, denominação esta, que devido, principalmente a um tipo de prática, se torna historicamente correta, pois afinal por um longo período de tempo a Educação Física apenas adestrou corpos físicos até a exaustão na busca da melhoria da “raça”, do “homem forte que iria proteger a pátria”, e do “atleta herói!” Exagero? Nem tanto. Infelizmente ainda existem alguns profissionais defendendo práticas pedagógicas de excesso físico e com preocupações exageradas na perfeição de um gesto técnico, que só conseguem ver o ser humano como máquina de resultados, de performance, de medalhas.

Diante da realidade exposta, enfatiza-se a necessidade da modificação em práticas e posturas que não têm mais razão de existir. A título de considerações finais, serão apresentadas, portanto, algumas propostas, as quais poderão subsidiar inovações pedagógicas ao professor que atua na Educação Física escolar.

Considera-se que o educador da área de Educação Física escolar deve:

- Integrar-se aos outros elementos da equipe educativa para efetivamente participar na construção do projeto da escola;
- Suscitar entre os alunos momentos de debates, dando-lhes espaço para tomadas de decisões acerca do que fazer nas aulas, dando-lhes espaço para perceber realmente o que eles estão fazendo com seus corpos, quais as transformações que ocorrem nas diversas formas de se trabalhar o corpo ao longo do tempo, ou seja, promover espaços de discussão sobre o que se faz nas aulas de Educação Física e que uso pode ser dado às atividades corporais ao longo das suas vidas;
- Buscar respostas para os seguintes questionamentos:
 - a) Como são os corpos dos meus alunos?
 - b) O que eles podem fazer com esses corpos?
 - c) Quais atividades são significativas e prazerosas para eles?
 - d) Como ampliar as experiências corporais que os alunos já possuem?

- e) Como trabalhar os movimentos sem padronizá-los, incentivando a criatividade e capacidade do aluno de explorar suas reais possibilidades corporais?
- f) Como desenvolver nos alunos uma cultura de prática de atividades corporais para toda a vida, na perspectiva de melhoria e manutenção da sua saúde?

Se esses aspectos forem objetos de reflexão para o professor e, em consequência, trabalhados com os alunos, poder-se-á ter como meta nas aulas de Educação Física, a contínua construção e reconstrução das práticas corporais pelo aluno e professor, ao invés da mera repetição de movimentos padronizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o estudo pode-se verificar que a escola é um elemento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da Educação Física deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva. Nessa linha de pensamento, a educação deve privilegiar o contexto sócio-econômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças, ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico, assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. A educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Sabe-se ainda que trabalhar com a imagem corporal, contendo como expressão desses conteúdos a coordenação (motricidade), o equilíbrio, a orientação espacial, a orientação temporal, a lateralidade, chega-se à consciência corporal.

Pode-se achar estranho a quantidade de questões que foram levantadas neste trabalho, mas a mensagem que fica é justamente a de um espaço para uma profunda reflexão a respeito da prática da Educação Física na escola.

Reflexão esta que indica um caminho de renovação, a fim de que haja condições de, modificando a prática desta disciplina curricular, esta renasça a partir de uma nova visão acerca das atividades corporais na escola, mais crítica e mais humana.

Ressalta-se ainda a necessidade do professor de Educação Física perceber o alcance cultural de sua prática, pois assim, terá mais condições de realizar um trabalho competente e vislumbrar uma prática de Educação Física Escolar que leve à transformação da realidade, permitindo ao homem uma evolução em todos os aspectos, porque o homem, mais do que fruto, é agente de cultura.

Entre essência e existência, ou a razão e o sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo”. ((PANZA et al, 2016, p. 62)

O corpo humano deve ser em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo, significando dizer que torna-se o espaço expressivo por demarcar o início e o fim de toda ação criadora, o início e fim de nossa condição humana. De forma que o nosso corpo, como corpo vivenciado, não é o início e nem o fim, é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua.

Assim, a função do profissional da educação é de buscar meios para que o aluno tenha oportunidades de viver e aprender através da linguagem corporal, e fazendo com que o discente tenha consciência que o corpo não é o fim, mas sim um meio de expressão, como a fala e a escrita.

A partir destas reflexões, podemos concluir que a escolarização no seu sentido mais amplo pode, em qualquer nível de ensino, ser traduzida como a educação do corpo, instrumento sensível de compreensão do mundo, de construção de vínculo com outros corpos sensíveis e simbólicos e com o corpo político, histórico e cultural que possibilitará aos homens a construção da pertinência do grupo, da identidade pessoal e coletiva e da cidadania. E que esta educação tem seu início nos primeiros anos de vida, cabendo pois à Educação Física trazer este enfoque ao currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. A. A ideologia da escola nova e a educação física no brasil: crítica à “educação sob medida” de inezil penna marinho. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 193-201 , ago. 2017.

CAMPOS, R. R. **Professores Principiantes da Educação Infantil**. 1 ed. Appris: 2016.

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.

DA-SILVA, P. N. G. **Educação física pela pedagogia do brincar**. 1 ed. CRV: 2016.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione. 1987.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. eBook Kindle. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Concepções abertas no ensino de educação física**. 1 ed. Imperial novomilenio: 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições**. 22 ed. Cortez: 2011.

MALUF, A.C. M. **Atividades Lúdicas Para Educação Infantil**. Conceitos, Orientações e Práticas. 3 ed. Vozes: 2009.

MATESCO, V. **Corpo, Imagem e Representação**. 1 Eed. Zahar: 2009.

MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. In: **Textos estéticos**. São Paulo, Abril Cultural, 1975. Coleção "Os Pensadores".

NICOLA, M. **Psicomotricidade**: manual básico. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

PANZA, A.; ROMANINI, M.; TAURIELLO, S.. **Corporeidade. O Objeto Originário Concreto**. Uma Hipótese Psicanalítica em Expansão. Tradução Buonamassa, S. Appris: 2016.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo, Zahar, 1975.

ROHDEN, H. **Pensamento Filosófico da Antiguidade**. 1 ed. Martin Claret: 2008.

SILVA, D. V. **Educação psicomotora**. 1 ed. Iesde: ebook, 2009.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, Alexandre Fernandes; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado. **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Educação da UFCS, 2002.

VILELA, I. Caipira: cultura, resistência e enraizamento. **Estudos avançados**, v.31, n.90, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984. 70

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Persona/Martins Fontes, 1968.

WEILL, P. **Relações humanas na família e no trabalho**. Petrópolis: Vozes. 2008.

CORRESPONDÊNCIAS ENTRE PSICOLOGIA FENOMENOLÓGICA E A FILOSOFIA EXISTENCIAL NA OBRA O ESTRANGEIRO

Brenno Anderson Azevedo Rodrigues
Carlos Vítor Esmeraldo Albuquerque Beserra
Herbet Micael Araújo

RESUMO

O presente estudo tem como escopo desdobra-se sobre o livro de Albert Camus, *O estrangeiro*, refletindo sobre a obra e sua faceta contemplativa do ser humano – destituído do sentido de viver. Procuramos elucidar ainda o roteiro existencial e psicológico da obra, enquanto correlação de literatura, filosofia e psicologia. Este trabalho se desenvolveu na esteira de uma revisão bibliográfica de teor qualitativo, narrativo, tendo por base da pesquisa a utilização de artigos especializados, livros teóricos e a própria obra *O estrangeiro*. No mais, procurou-se analisar o contexto vivenciado pelo personagem dentro da obra e discutir características psicológicas desse protagonista. Demonstrando nas entrelinhas que a literatura filosófica de Albert Camus, em específico na obra *O Estrangeiro*, tem muito a acrescentar aos estudos psicológicos existenciais.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Existencialismo. Sentido de vida.

ABSTRACT

The purpose of this article is to unravel the book of Albert Camus, *The Foreigner*, reflecting on the book and this contemplative side of the human being, devoid of the sense of living. We also seek to elucidate the existential and psychological script of the work, as a correlation between literature, philosophy and psychology. The present study developed a bibliographical review, with a qualitative and narrative content, using the bases of research in articles, main books of the authors and the work “The foreigner”. In addition, we sought to analyze the context experienced by the character within the book and discuss the psychological characteristics of this protagonist. Demonstrating between the lines that the philosophical literature of Albert Camus, in particular in the book *The Foreigner*, has so much to add to the existential psychological studies.

Doutorando em ciências sociais pela Universidade de Salamanca. Mestre em comunicação pela Universidade do Minho. Graduado em Comunicação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da UniAteneu e Faculdade Dexter. E-mail: b-ander@hotmail.com

–Especialista em Tanatologia pelo Instituto Dexter. Graduando em Psicologia pela Universidade Maurício de Nassau. Graduado em Direito pela Universidade Maurício de Nassau. E-mail: carlosvitoranimes@hotmail.com

– Mestrando pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em metodologia do estudo da língua portuguesa e da literatura pelo INTA. Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: herbet_micael@hotmail.com

KEY-WORDS: Psychologist. Existentialism. Meaning of life.

INTRODUÇÃO

O estrangeiro é um livro escrito por Albert Camus, filósofo argelino, conhecido por sua intensa produção filosófica – cheia de tentáculos literários, teatrais e psicológicos. Assim, não só sua filosofia, mas a de seu próprio tempo, eram transversais e culturalmente múltiplas, como afirma Collete (2009, p. 14): “Diversas temáticas que podemos dizer existencialistas foram intimamente ligadas, na França dos anos 1945-1965, à história literária e política”. Portanto, a investigação da obra se faz de suma importância para aprofundar-se no complexo laboratório humano. O livro foi escrito em 1942 e publicado no mesmo ano; é, basicamente, dividido em duas partes, situadas por períodos diferentes da vida do personagem principal – Mersault –, porém similares ante o desprezo de sentido pela vida.

A filosofia existencial da qual trata a narrativa é sinônima de alguns aspectos fenomenológicos, uma vez que toda existência é fenomenológica por estar à mercê de seus sentidos, de suas ações, valores e atitudes. O inverso também é válido: toda fenomenologia é existencial, por se tratar do ser humano, de suas escolhas e da sua unicidade organismica, pela qual se difere dos demais.

Nessa vereda, explica melhor Ginger (1987, p. 36) acerca do escopo existencial: “A singularidade de cada existência humana, a originalidade irredutível da experiência individual, objetiva e subjetiva”. Indo pelo viés fenomenológico da relação, os autores verbalizam: “Que nossa percepção do mundo e do que nos rodeia é denominada por fatores subjetivos irracionais, que lhe conferem um sentido diferente para cada um” (GINGER, 1987, p. 36). Logo, consoante Cerbone (2006), atribui-se à fenomenologia o significado de estudo dos fenômenos, arraigando aqui a experiência ao sentido de fenômeno, dando primazia e atenção ao experiencial, ao invés do que foi experienciado na existência.

O prólogo, em seu ápice, ilustra um momento do personagem em que seu íntimo está direcionado a um estado de luto aparentemente não sofrido. Observam-se os detalhes relatados em passagens que demonstram Mersault não afetado com a morte de sua mãe, surgindo suposições de que não era um relacionamento aparentemente

satisfatório, ou que o mesmo já o havia reposicionado, ou até que estaria negando a aceitação de tal perda.

Dessa maneira, cabe aqui indagar: será que sua própria vida, até então imbricada em uma causalidade e desmembrada em uma rotina determinada e desfocada por si só, não exemplifica uma morte “maior”, enclausurada a uma morte “menor”, referente ao padecer materno? Colette (2009, p. 10) acrescenta à hipótese: “O que antes era dito psicológico ou moral, ou mesmo simplesmente vital, será dito existencial”. Vislumbra-se, sobretudo, que Mersault declara poucos sentimentos em relação à mãe e ao seu entorno, apresentando uma imagem taciturna, sem tantas ilustrações emocionais que o toquem ao redor.

Enquanto existência é tudo real ao personagem, que em seu entorpecimento perceptivo passeia pela dúvida da morte e também da vida. Ainda no primeiro capítulo, é salientado fisiologicamente o processo de luto em Mersault, que sente náuseas e as considera, racionalizando, puramente ambientais, destituindo o caráter peculiar da situação. Se pegarmos essa imagem e descerrarmos fenomenologicamente, perceberemos os âmbitos dicotômicos de estados, onde a realidade é regida pela aparência do ser, e o possível está armazenado tacitamente pelo próprio ser em iminente potência de criar, dimensionando sua potência inventiva para o impulso de vida. Em semelhante ideia, esclarece Collete (2009, p. 50): “E é isso a existência que cada um é para si mesmo, diferente de todas as outras em e por sua liberdade, não como sujeito psicológico, mas como possibilidade”.

Sobretudo, nos trechos iniciais, parece que Mersault localiza-se em invólucros, onde não se autorizam emoções direcionadas ao outro. Albert Camus propôs a filosofia do absurdo, mas será mesmo absurda tal situação em meio ao nosso tempo? Já que cada vez menos somos munidos de atitudes humanas e cada vez mais tornamo-nos detentores de uma banalização do ser, que nos parece ávida e automática (BESERRA; BEZERRA, 2017). Em vista da celeridade pós-moderna, simplesmente nutrimos esse apreço ao objetual, privilegiando-o espontaneamente. Destarte, supõe Siqueira-Batista, Siqueira, Schramm (2010, p. 6): “Tal domínio contrasta com a situação contemporânea na qual as grandes velocidades cotidianas não trazem qualquer garantia de haver para onde ir, no âmbito de um desejo insano de se ter que chegar”.

Em nossa subjetividade, a vida traz pontes para o mundo, e podemos assim crescer, afirmando-nos como sujeitos que se relacionam e primam a existência como um projeto de contínua ascensão valorativa, contornando com Colette (2009, p. 65): “O próprio mundo é transcendente, distante, fora, para além de todos os objetos”. Um recorrente lançar-se em si próprio para alcançar a morada da outridade.

DOMINGO EM ANÁLISE

O início do capítulo dois descreve liricamente uma cena incomum para quem se acostumou com os trejeitos de um homem vazio, sem desejos e propensões, visto que ilustra uma reaproximação a uma ex-colega de trabalho. São cenas esmiuçadas e detalhadas como em um adocicado filme francês (CAMUS, 1957).

A partir daí o mesmo capítulo traz excertos interessantes acerca da existência de Mersault. Sua individualidade expõe aos poucos suas particularidades, pois agora sabemos que ele é avesso aos domingos e que tem por traço nítido de sua personalidade analisar – como um detetive – as pessoas que por ele passam, caracterizando-se como um exímio observador, descrevendo diminutas vozes, cores e semblantes, aguçando a aura solitária da personagem. Segue uma concisa amostra: “Quase imediatamente, os cinemas do bairro despejavam na rua uma onda de espectadores. Entre eles, os rapazes tinham gestos mais decididos do que de costume e calculei que haviam visto um filme de aventuras” (CAMUS, 1957, p. 28).

É explícita a sistemática da vida de Mersault. Parece não contingenciado, ou seja, observa-se a reiteração de determinados efeitos nocivos à natureza desse ser: “Pensei que passara mais um domingo, que mamãe agora já estava enterrada, que ia retornar ao trabalho, e que afinal, nada mudara” (CAMUS, 1957, p. 29).

Pondera-se, por conseguinte, a existência em sua prerrogativa mais que íntima, em pleno cotidiano e em seu viés fastidioso –, inebriado pelas questões e salivagens da vida, e de encontro à nadificação ante a finitude. São reflexões inerentes a essa filosofia peculiar de alguns franceses da época, mas que atingiam todos os leitores, como sustenta Colette (2009, p. 84): “Mesmo que nem todas as filosofias da existência deem a mesma importância à questão do absurdo, não há como escapar à questão da mortalidade tão universal quanto à vitalidade”.

A obra desliza por meio dessas incertezas – ditas absurdas ao se categorizar a filosofia de Camus – como indiferente à vida, já que atribui à morte, tanto simbólica, como concreta, o foco. Nesse ínterim, diz Siqueira-Batista, Siqueira, Schramm (2010, p. 5): “A isso se associa uma reflexão constante sobre a morte, ainda que, de qualquer maneira, o conceito central seja o de absurdo, indicando a contraposição entre a dimensão humana e sua inscrição no mundo”.

Logo, a psicologia humanista/fenomenológica/existencial pôde ser influenciada diretamente por essa natureza meditativa do ser sobre ele próprio e o mundo que lhe aparece, colocando-se à vista disso a filosofia existencial como plano de suporte reflexivo na psicoterapia clínica, harmonizando a relação teoria e prática, já que a fenomenologia humanista trazia semelhanças em sua filosofia empírica. Por conseguinte, ilustra com propriedade Erthal (2013, p. 10):

A abordagem existencial-humanista expressa um posicionamento filosófico sobre o qual repousam os pressupostos e atitudes do processo terapêutico. Como orientação psicológica combina aspectos do existencialismo com o humanismo, reconhecendo a contribuição de ambos: apoia-se no reconhecimento existencial de que o ser humano é responsável pelo seu dever e no postulado humanista de que este mesmo ser possui uma tendência para experimentar sua plena realização.

Erthal avalia a maneira de depreender o homem na abordagem em questão, demonstrando que o terapeuta crê no processo de desenvolvimento do cliente, e que essa busca atualiza-se constantemente, uma vez que é característica essencial do ser humano transformar-se recorrentemente em suas afetações.

ENCONTROS E SEMELHANÇAS HUMANAS

Eis então que somos apresentados a um personagem instigante que se perpetua em dois. Salamano e seu cão explicitam a figura psicológica da fatalidade, refletida em sua condição física decaída. Salamano é irritado, neurastênico e emburrado com a vida, contudo, apesar do caráter sisudo, se importa muito com seu animal, figurando na imagem do canino, sua muleta para em vida existir, já que, assim como Mersault, é um homem solitário na vida (CAMUS, 1957).

Tal retrato de relações se amplia quando somos conduzidos a Raymond Sintés, tratado como jovem, vigoroso e bem delineado esteticamente; possui em sua

psicologia características misóginas, desafiadoras e temperamentais, é um exímio simpatizante de confusões, porém é muito afeito a Mersault, que o considera um bom amigo. Ademais, os dois desenvolvem na trama um diálogo interessante onde trocam angústias sem parecerem estar necessitando dessa atenção mutuamente cabal, todavia sub-repticiamente fica a sensação de que há nesses diálogos clamores espontâneos por algo mais profundo, mirando aqui o intuito de revogar a solidão que os aplacou.

Levantei-me, Raymond deu-me um forte aperto de mão, dizendo-me que, entre homens, a gente sempre se entende. Ao sair da casa dele, fechei a porta e fiquei um momento no corredor escuro. A casa estava calma e, das profundezas da escadaria, subia um sopro úmido e obscuro. Ouvia apenas o sangue zumbindo nos ouvidos. Fiquei imóvel. Mas, no quarto do velho Salamano, o cão gemeu surdamente (Camus, 1957, p. 39).

Assim, uma condição de empatia instalar-se-ia na relação entre os dois, longe talvez de uma difusão de emoções compactuadas, mas uma proximidade de atos íntegros quanto ao representar das duas pessoas que ali pareciam se entender em suas solidões.

MOVIMENTADO INTERVALO

Em vertentes amorosas, Mersault tem em Marie, seu par, seu exprimir mais próximo do *pathos*, esse caráter sensível e emocionado referente à natureza humana de contatar-se psicologicamente (FONSECA, 1998). Tendo ciência disso, é possível observar no texto as expressões amorosas de Mersault, onde, transpassadas por um aspecto volúvel do personagem, demonstram uma peculiaridade na relação: “Quando riu, voltei a sentir desejo por ela. Instantes depois, perguntou-me se eu a amava. Respondi-lhe que isto não queria dizer nada, mas que me parecia que não” (CAMUS, 1967, p. 40). Ato contínuo cria-se uma cena de incongruência entre sensações e pensamentos, vigorando a não condensação destes, enveredando para um caminho mais erótico.

No núcleo do capítulo, Raymond cria uma confusão ao bater em uma mulher em seu apartamento. A polícia atenua a situação, descartando qualquer punição mais severa. Após algum tempo, logo depois de Raymond já estar em liberdade, Mersault é convidado por ele para sair e se divertir. Enquanto conversam,

Mersault acaba aceitando testemunhar a favor de seu amigo contra o crime de agressão. Apreendemos aqui que, apesar de ser sádico e machista, Raymond é carismático e se envolve afetuosamente com o estrangeiro.

Momentos após esse episódio surge a figura do velho Salamano, agora desesperado por ter perdido seu cão; esfomeado por ajuda, representando a dor da imensa falta, pressupõe-se, com efeito, a melancólica ausência de qualquer companhia na vida já soturna de Salamano. Parece que a angústia do não ser mais se atualiza no velho, pois ele só é legitimado gente quando usa de impropérios ou briga e joga disparates ao cão, figura do objeto que o afirma, não mais presente em sua vida; esse acontecimento, portanto, tem significância fortíssima na sua percepção sobre si e sua liberdade. Erthal (2013, p. 49) esclarece acerca dos estudos psicológico-existenciais que: “O ser percebe que existe sem ser justificado. A consequência desse mal-estar é a responsabilidade de si próprio por sua existência. A náusea é, na verdade, o medo diante dessa liberdade”.

Os desfechos dados por Mersault nos finais dos capítulos geralmente são lacônicos e preenchidos com amargura, forte morbidez e sentimentos poéticos, provocando em si indiferença. Reflexivamente, ele finda o capítulo em questão com pesadume:

A cama dele rangeu. E, pelo estranho barulho que atravessou a parede, compreendi que estava chorando. Não sei por que, pensei na minha mãe. Mas no dia seguinte, precisava levantar-me cedo. Não tinha fome e deitei-me sem jantar (Camus, 1957, p. 44).

Assim, com sua vida anestesiada, impotente e cotidiana, Mersault contemplava o seu estado engessado, cristalizado e embotado na triste irreflexão de estar no mundo, vivenciando o perfunctório e não colhendo dele sentido.

NILISMO DE MERSAULT

Quando a mudança parece encarar Mersault, ele desvia-se, prefere a existência estagnada na realidade que lhe devora, sua ideologia parece estruturada. Novamente demonstra sua desvalia por sentimentos generalizados em um ideal de prazer, fonte de desconexão com mundo que o cerca. Logo, supre-se do absurdo e de

uma anemia defronte às atitudes que transvalorizam os seus caminhos (CAMUS, 1957).

Todavia, aos poucos, com uma tácita sensação encravada desde o começo, percebemos o niilismo do protagonista, que ao atribuir uma não vontade de ser, estende essa reação com o que o porvir lhe aparecer, negando ou não ligando, destituindo qualquer vontade do personagem em sentir-se desejoso do que faz: “Ele me entediava um pouco, mas eu não tinha nada que fazer, e não estava com sono” (CAMUS, 1957, p. 44). De imediato traz à tona a vereda esvaziadora do momento, cuja consciência liberta em direção a esse nada, ou seja, Mersault sabe dos fatos que se ligam a esse nada, mas prefere não subvertê-los, por não compreender onde esse desvio das negações de prazer psíquico o levaria.

Muito tenazmente Sartre (2014) pensou a ideia do nada como enlaçada ao homem. Dessa forma, compartilhou a noção de que a negação do ser é o nada, atribuindo agora valores essenciais a esse hiato existencial, não valorizando aqui a permutação desse nada pelo ser, dado que quando um atualiza-se o outro escusa-se e vice-versa. Diante do exposto, ele afirma: “Mas o momento essencial e primordial dessa aparição é a negação. Alcançamos assim o termo inicial deste estudo: o homem é o ser pelo qual o nada vem ao mundo” (SARTRE, 2014, p. 67).

Não tendo como ser diferente, o existencialismo põe no homem as rédeas desse nada, configurando em sua capacidade de impor a esse nada a invenção de seu próximo passo, figurando a essa sensação momentânea sua exímia importância. Poetiza nesse sentido Nietzsche (2002, p. 78): “Não és uma pedra, mas já te fenderam infinitas gotas. Infinitas gotas continuarão a fender-te e a quebra-te”.

Quando flechado pela pequenez daquele diálogo com o velho Salamano, percebemos ainda a cobrança pelo luto que se estende por uma maquete social e cultural, coadunando naquele momento com a vida dos dois, entremeados de dor e tédio, ambos seguiam suas vidas, Mersault no desértico de si e Salamano receoso de alucinações auditivas, inerentes ao processo lutuoso que o perpassava: “– Espero que os cães não latam essa noite. Acho sempre que é o meu” (CAMUS, 1957, p. 51).

A ESTRELA DO ARBÍTRIO

A cada página menos leve e mais pungente é sublimada o alinhar da história, pois em consequência ao surgimento dos árabes na narrativa, tem-se o clímax da história. Então, quando esse séquito de homens é avistado por Mersault, Raymond e Marie, os três logo tomam ciência de estarem procurando vingança contra Raymond, pois em uma das partes do livro este se relacionou e agrediu a irmã de um deles.

Os três personagens franceses se assustam, mas dissolvem o medo, trocando-o por um passeio na praia com direito à hospedagem na casa de um amigo de Raymond. Entretanto, no desenrolar da estória, após terem passado algum tempo na praia, Raymond, Mersault e o dono da casa de praia – o colega de Raymond –, decidem conversar peripateticamente, quando avistam os árabes pela extremidade da orla marítima, desencadeando assim uma briga com rompantes de crucialidade à vida do personagem principal (CAMUS, 1957).

No desencadear da disputa física, apenas Mersault fica de fora, por isso guarda uma pistola pertencente a Raymond. Salienta-se aqui a incidência fortíssima do sol, tornando-o um coadjuvante ao longo de todo o capítulo, sendo essa estrela essencial para o desfecho de vida do personagem principal:

Eu caminhava lentamente para os rochedos e sentia a testar inchar sob o sol (...) cada vez que eu sentia o seu grande sopro quente no meu rosto (...) retesava-me todo para triunfar sobre o sol e essa embriaguez opaca que despejava sobre mim (CAMUS, 1957, p. 61).

A cena em seguida é imprescindível à trama do livro, é descrita minúcia por minúcia, desde a troca de olhares semicerrados, loucos por emergirem em disputa, até o teor tenso e iminentemente trágico do desentendimento: “No horizonte, passou um pequeno vapor, distingui sua mancha negra com o canto do olho, pois não deixava de fitar o árabe” (CAMUS, 1957, p. 62).

Em suma, Mersault acabara por asseverar seu destino, encontrando sozinho o árabe que havia sido esbofeteado por Raymond. Esse estava torrado pelo sol e humilhado pelo amigo de seu oponente atual. A representação momentânea era homem a homem, carne a carne, Mersault pagando por um conflito que não era seu, munido de um objeto que não era seu. Denotava a si a condição trágica da existência – lutar para viver, tendo o sol como plano de fundo: “Pensei que bastava dar meia volta e tudo estaria acabado. Mas atrás de mim, comprimia-se toda uma praia vibrante de sol” (CAMUS, 1957, p. 62).

É essencial emparelhar esse fato ao destino encravado na liberdade de Mersault, que inclinando seu olhar aos instantes passados, costura cenas de sua vida, ele mesmo lembrando detalhes particulares e arbitrários no desencadear de sua existência, desvelando-se no agora de seu presente. Sartre (1905-1980), que fora amigo do autor do livro, mas que romperá com este no fim da vida a relação de coleguismo, tratou mais proliferamente do tema, constituído de pensamentos que simetizam com o vivido por Mersault em toda obra: “Assim, a primeira decorrência do existencialismo é colocar todo homem em posse daquilo que ele é, e fazer repousar sobre ele a responsabilidade total por sua existência” (SARTRE, 2010, p. 20).

Insumo importante ao artigo, Sartre contextualiza o plano de fundo psicofísico do personagem, roteirizado ou não, professando que a existência humana é repleta de brechas, que vão sendo preenchidas por rompantes de escolhas, opções e responsabilidades. Erthal (2013, p. 61) contribui nesse sentido: “A abordagem existencial apoia-se na premissa de que os seres humanos não podem fugir à sua liberdade e de que essa liberdade não é uma escolha feita ao acaso”.

Enquanto o homem figurativo de Camus se encontrava no movimento episódio do duelo, uma náusea era constantemente provocada pelo ambiente, e junto a ela equacionou-se a lembrança de sua mãe: “Era o mesmo sol do dia em que enterrara mamãe” (CAMUS, 1957, p. 63). Eis aqui a imagem: o árabe que o encarava e, simultaneamente, avançava com uma faca, transparecia coragem quando, cada vez mais próximo, seu objeto tracionava e ganhava mais pulso, de súbito resplandecia o sol e se indagava Mersault, qual luz era mais rutilante, a da faca ou do sol? “A luz brilhou no aço e era como se uma longa lâmina fulgurante me atingisse na testa” (CAMUS, 1957, p. 63).

Tal efeito originou uma sensação ansiogênica em Mersault, que exigia respostas inteligíveis do momento, mas foi encarcerado em seu próprio estado biológico: “O suor acumulado nas sobrancelhas correu de repente pelas pálpebras, recobrimo-as com um véu morno e espesso” (CAMUS, 1957, p. 62). Na fugacidade do momento, a visão de Mersault ofuscou-se prementemente no brilho do sol, onde a sinestesia criou o palco para que as retinas puxassem o gatilho. O silêncio da praia contrastou perfeitamente com o hiato entre o primeiro estampido e o hermetismo de quatro tiros – desejantes e desesperados – ao alvo, que poderia, na incerteza de Mersault, mover-se e desviar: “E era como se desse quatro batidas suas na porta da

desgraça” (CAMUS, 1957, p. 63). Logo, percebe-se que Mersault, atribulado por sua atitude, recai à repleta desgraça e instantaneamente o fato acontecido vira consequência maior de sua vida. Acerca dessa auto-análise, carimba Nietzsche (2002, p. 54): “O seu momento maior foi aquele em que a si mesmo se julgou”. E o que poderia fazer daqui para frente era preparar-se para as consequências.

JULGAMENTO

No caminhar do processo de onze meses, Mersault, juridicamente preso, sofre os constantes rompantes de desejo, solidão e saudade da sua liberdade espacial. Por isso aprecia o quanto possível o sono dentro de sua cela, dormindo na maior parte do dia. Sua situação estava complicada, já que as provas não favoreciam sua condição, fora acusado de insensibilidade, pois não havia chorado no enterro de sua mãe (CAMUS, 1957).

Em contrapartida, Mersault se mostrava franco e de forma assertiva promulgava: “Todos os seres normais tinham, em certas ocasiões, desejado, mais ou menos, a morte das pessoas que amavam” (CAMUS, 1957, p. 69). Tal frieza, com toques de autenticidade, impressionou seu advogado, mas ao certo uma sinceridade tão veemente como a de Mersault poderia fazer custar sua vida. Perls (1997, p. 142) trata com especificidade acerca de pessoas que infringem leis, mas que após a ação tornam-se destituídas de perigo: “Na terapia, temos de supor que um comportamento delinquente que contradiz a natureza social de uma pessoa é alterável, e que seus aspectos delinquentes desvanecerão com uma integração maior”.

Diante dos fatos, a exasperação psicológica do júri, em contraste com a tranquilidade de Mersault, ressoou em arestas extremamente opostas, com psicologias fervilhantes – cada qual à sua maneira. No entanto, Mersault seguia pagando por sua sinceridade, quando não respondeu positivamente ao questionamento do juiz sobre sua crença em Deus. Tal ponto metafísico serviu de orientador da moral ou amoralidade do personagem, cuja laicidade o tornava potencialmente culpado por qualquer transgressão no mundo. Sartre (2010, p. 16) viabiliza a ideia existencial e a negação metafísica da seguinte maneira:

E na ótica cristã, somos acusados de negar a realidade e a seriedade dos empreendimentos humanos, pois, se suprimirmos os mandamentos de Deus e os valores inscritos na eternidade, não resta mais que a estrita gratuidade.

Ou seja, será culpado por transviar primeiro a regra do além, e sem qualquer julgamento imparcial, cumprirá as normatizações que infringiu em vida – com pena dada aos fatos pragmáticos do céu por não atribuir sentido deificador à sua existência. Erthal (2013, p. 117), como uma espécie de terapeuta de Mersault acerca de sua descrença, conjectura a avaliação da personalidade: “É o ser que valoriza os fenômenos do mundo e que após esse ato passam a ser, adquirem sentido e significado”. Por isso, essa falta ou presença de sentidos vai além dos fatores ambientais que nos rodeiam, ela surge na capacidade de agarrar com grandeza e inteireza o ato ontológico de existir.

ATO FINAL

Mersault após várias audiências, todas regadas de jornalistas e curiosos, tem sua sentença decretada: pagará seu crime com sua própria vida. Morrerá não por ter matado outra pessoa, e sim por um conjunto de situações que ilustram sua leniência diante de fatos que antecederam o crime (CAMUS, 1957).

Em *O estrangeiro*, Camus retrata fielmente a vida exausta de um homem que sentenciar o esvaziamento que é viver como sua opção diretiva na vida. Aliás, muito que é do colocado pelo personagem é voltado a uma causalidade perante as convenções naturais em que ele foi jogado, desde aspectos que envolvem uma crise de solidão, passando pela indiferença com a morte de sua mãe e por caminhos inter-humanos destituídos de sentimentos, findando no assassinato de um indivíduo que não conhecia e que nada o tinha feito para que concretizasse tal ato.

Mesmo vestido pela ficção, o livro aborda filosoficamente a existência humana no retrato cru e mundano, fadado ao porvir da vida sofrível e dificultosa. Consecutivamente, a patologia do vazio representada na obra com maestria e descrita décadas atrás por Camus, é decerta vista na subjetividade de nossos tempos. O interessante é que Mersault era ignorado por si próprio, e isso era consequência do desprovemento de reflexões que poderiam conduzi-lo ao sentido de viver, diante de uma sociedade que não o instigava para esse ato. Portanto, ao não procurar refletir,

nem mesmo com sua prática homicida, provavelmente por tal postura não ter sido sequer um ponto nevrálgico em sua vida, enroscou-se na lívida inércia da causa e efeito. O livro se encerra com Mersault pensando em sua mãe, dessa vez com uma carência sentimental, deixando-lhe saudosos e compreensivos acerca das decisões finais da genitora, como a de ter se relacionado com um homem dentro do abrigo.

Por conseguinte, finda com o desejo de que as pessoas frequentem sua execução e que clamem e gritem por sua morte, demonstrando que mesmo o seu fim, deve ser aprovado e ilustrado não por ele, mas pelos outros, que nunca foram tão importantes em sua vida quanto no seu derradeiro suspiro. Erthal (2013, p. 184) esclarece a circunstância existencial do condenado: “Todos os homens sem propriedade de si, homens que precisam do peso, da massa (força e trabalho) para viver; portanto, estão sempre muito fora de si mesmo, necessitando sacar as manobras do outro para poder lutar”. E dessa luta averigua-se o apercebido no fim da vida de Mersault, onde a falha primordial de sua existência foi exatamente não apropriar-se do simples fato de estar vivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESERRA, C. V. E. A.; BEZERRA, K. A. (2017). **A banalidade do viver na contemporaneidade:** sobre depressão, luto e felicidade. Intratextos. 8 (1), 294-307.
- CAMUS, A. **O Estrangeiro**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1957.
- CERBONE, D, R. **Fenomenologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- COLETTE, J. **Existencialismo**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.
- ERTHAL, T.C.S. **Trilogia da Existência: teoria e prática da psicoterapia vivencial**. Curitiba: Appris, 2013.
- FONSECA, A. **Trabalhando o legado de Carl Rogers:** sobre os fundamentos fenomenológicos existenciais. Maceió: Pedang, 1998.
- GINGER, S.; GINGER, A. **Gestalt uma terapia de contato**. São Paulo: Summus, 1987.
- NIETZSCHE, F. W. **Assim falava Zaratustra**. Versão para Ebook, 2002.
- PERLS, F., HEFFERLINE, P. e GOODMAN, P. **Gestalt Terapia**. São Paulo: Summus, 1997.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 2010.

_____. **O ser e o nada**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 2014.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; BATISTA, Romulo Siqueira; SCHRAMM, Fermin Roland. (2010). *O Sétimo selo de Bergman e O estrangeiro de Camus: Os matizes da finitude*. “Existência e Arte” - Revista Eletrônica do Grupo PET, n.5, v.5.

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Christiana de Sousa Damasceno²
Ana Christina de Sousa Damasceno²

RESUMO:

Esta pesquisa objetiva investigar o processo de aquisição da linguagem, oral e escrita, na perspectiva do letramento em meio às práticas escolares na Educação Infantil. Visa também, identificar as diferentes formas da linguagem, percebendo o letramento enquanto fonte necessária para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil. Diante da importância da Educação Infantil, e da necessidade das crianças em utilizarem a linguagem para comunicação, enfocaremos as práticas do letramento enquanto meios eficazes, na aquisição da linguagem escrita nesta etapa educativa. Para facilitar esse trabalho e alcançar os objetivos propostos foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, com foco nos estudos sobre letramento, leitura e escrita. O estudo teve como referência, teóricos que defendem a aquisição da leitura e da escrita por meio do uso de pequenos textos, vivências e situações para facilitar a aprendizagem dos educandos. A leitura e a escrita não podem ser consideradas atividades isoladas no processo de desenvolvimento da criança. Estes dois processos gráficos fazem parte da evolução da linguagem que se inicia logo nos primeiros dias de vida da criança. A pesquisa possui como base teórica os estudos de Kleiman (2005), Oliveira (2009), Piaget (2002), BRASIL (1998), Solé (2003), entre outros.

PALAVRAS-CHAVES: Aquisição da linguagem. Leitura. Escrita. Letramento.

ABSTRACT:

This research aims to investigate the process of language acquisition, oral and written, in the perspective of literacy among the school practices in early childhood education. It also aims to identify the different forms of language, seeing literacy as a source necessary for the development of oral and written language in kindergarten. Given the importance of early childhood education, and the need for children to use language to communicate, we focus on the literacy practices as effective means in the acquisition of written language in this educational stage. To facilitate this work and achieve the goals it was necessary to conduct a literature search, focusing on studies on literacy, reading and writing. The study was reference theorists who advocate the acquisition of reading and writing through the use of short texts, experiences and situations to

²Mestranda em Educação pela UTIC, Pedagoga, Especialização em Psicopedagogia pelo INTA. Professora da rede Municipal de ensino de Parnaíba e da Faculdade DEXTER. chrisousad@hotmail.com

² Mestre em Letras (UESPI). Especialista em Gestão Municipal de Educação (UFPI) e Educação Infantil (UESPI). Graduada em Letras/Português (UESPI) e em Pedagogia (FAP/Uninassau). Coordenadora Pedagógica da Faculdade DEXTER. msc.anadamasceno@hotmail.com

facilitate students' learning. Reading and writing can not be considered isolated activities in the child development process. These two printing processes are part of the evolution of language that begins in the first days of the child's life. The research has as theoretical basis the study Kleiman (2005), Oliveira (2009), Piaget (2002), BRAZIL (1998), Solé (2003), among others.

KEYWORDS: Language acquisition. Reading. Writing. Literacy.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva investigar o processo de aquisição da linguagem, oral e escrita, na perspectiva do letramento em meio às práticas escolares na Educação Infantil. Visa também identificar as diferentes formas da linguagem, percebendo o letramento enquanto fonte necessária para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil. O trabalho será realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, com foco no tema em estudo a respeito da aquisição da linguagem na Educação Infantil na perspectiva do letramento.

Constatamos que a pesquisa bibliográfica torna-se importante por nos proporcionar uma visão ampla sobre determinadas temáticas a partir de concepções teóricas diversas consultadas neste estudo.

Entendemos que a linguagem é a base fortificadora do processo de ensino/aprendizagem, sendo crucial em todo o processo de aprendizagem. Sendo assim ela necessita ser desenvolvida plenamente desde os primeiros anos de vida pois é por meio da linguagem que se solidificam saberes e se constrói conhecimentos, devendo por tanto, ser priorizada e plenamente trabalhada desde na Educação Infantil, enquanto etapa responsável pelo desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos.

A linguagem deve ser reconhecida como elemento de fundamental importância, não só no âmbito escolar, mas de forma geral. O que observamos na maioria das vezes é que a realidade vivenciada em diversas instituições tem deixado muito a desejar, pois falta um melhor preparo do corpo docente para desenvolver atividades que favoreçam a ampliação da linguagem, sobretudo linguagem escrita, que pode e deve ser desenvolvida por meio das práticas de letramento.

E isto nos leva a perceber que cada vez mais educadores, atribuem o fracasso escolar dos indivíduos ao fato de não saberem ler. Desta forma, isso traz

consequências variadas e profundas como: não ler fluentemente, não interpretarem o que foi lido, contribuindo para uma má visão crítica da realidade por não obterem determinado conhecimento de mundo.

É importante que a educação perceba o quão importante é o desenvolvimento da linguagem dos sujeitos em formação, pois sem ela o sujeito não constrói a capacidade argumentativa, muito menos a formulação de ideias, conceitos e opiniões próprias.

É considerando a importância da linguagem para o pleno desenvolvimento das crianças, é que se justificam as práticas do letramento, em que este realizado por intermédio do legado escrito da sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita

A linguagem é um dos temas que vem sendo bastante discutido no âmbito da Educação Infantil, devido o reconhecimento de que é nesta etapa que a criança inicia sua inserção na leitura e na escrita.

O ato de ler, escrever, falar e ouvir são capacidades linguísticas que necessitam ser, desenvolvidas além do cotidiano familiar, de modo que as crianças possam construir e reconstruir seus pensamentos, utilizando-se de práticas e metodologias diversas e construtivas para que promovam este desenvolvimento.

Vivemos, atualmente, em uma sociedade, em que as crianças chegam à Educação Infantil já com diversos tipos de conhecimentos em relação à cultura letrada. É importante que o educador faça o uso da leitura e da escrita, utilizando diversos portadores de textos, que contenham diferentes gêneros textuais, como leitura de anúncios, revistas, jornais, realizações de bilhetes, cartas, para que assim a criança possa se interagir ao mundo letrado, logo no início de sua trajetória escolar.

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento, a seleção da matéria escrita, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais,

revistas, textos publicitários, entre outros, são os modelos que se podem oferecer as crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1998, p. 151-152).

A necessidade de trabalhar a linguagem é crucial para o desenvolvimento sociocultural das crianças. Conforme afirma Piaget (2002), a linguagem se efetiva com base cognitivista, ou seja, depende da maturação orgânica e cognitiva da criança, que será adquirida a partir das suas experiências com o mundo que a cerca, ou seja, pessoas e objetos. Isso pressupõe que o desenvolvimento infantil precisa acontecer de forma, universal e contínua, passando pelos estágios: do balbúcio, às expressões vocabulares.

A aquisição da linguagem caracteriza-se como um processo interfuncional que articula língua e palavra. Torna-se imprescindível uma investigação não apenas dos aspectos efetivos da aquisição da linguagem, mas também do aparato e do ambiente que circunda a criança desde antes de seu nascimento, visto que, desde o período que a criança está dentro da barriga da mãe, já se encontra exposta à linguagem.

A aquisição da linguagem é salutar para o ser humano, sendo que é por meio dela que a comunicação acontece. Assim, delinea o Referencial Curricular para Educação Infantil:

a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. [...] A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1998. p. 117).

De acordo com o documento entendemos que as crianças precisam estar inseridas nesse campo linguístico desde seu nascimento com as diferentes maneiras de se comunicarem. Com todas as variedades de comunicação e expressão as crianças vão fortalecendo a sua aprendizagem e inserção em sua sociedade.

Daí a função permanente e dinâmica da escola em oferecer possibilidades enriquecedoras inserindo as crianças num universo letrado e favorecedor das aprendizagens das crianças acerca da aquisição da linguagem escrita das crianças.

Na perspectiva do desenvolvimento da linguagem destacamos os estudos de Teberosky e Colomer (2003), quando relatam que as crianças que são expostas precocemente, ao mundo letrado pelos seus familiares elas têm a possibilidade de ampliarem seus vocabulários.

A inserção da criança no mundo das linguagens oral e escrita possibilita a ela interações e aprendizagem plena. Diante dessas reflexões podemos inferir que o ato de ler, falar e ouvir são capacidades linguísticas precisam ser desenvolvidas além do cotidiano familiar, para que as crianças possam construir e reconstruir seus significados, aprimorando a linguagem e seus aspectos, uma vez que vão formando seus próprios conceitos.

Freire (1984, p. 11) salienta que, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que nos aponta que a aprendizagem inicia-se antes da escola formal, e sem a apropriação da escrita, ou seja, a criança deve ser estimulada a ser proficiente em sua língua materna, pois para comunicar-se, ela precisa aprender como funciona a linguagem e fazer uso dela em diferentes contextos.

Portanto, o ato de ler não diz respeito à apreensão da realidade somente através da leitura de um texto. O ato de ler está interligado a todas as expressões criadas e vividas pelo leitor, sendo a linguagem um fator de comunicação, inata aos seres humanos, sendo a leitura e a escrita aspectos delas que a impulsionam e transformam em algo visualizado.

Com o desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças, fazendo uso do letramento, faremos com que elas compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, entregando a elas um horizonte totalmente novo. Esta utilização por meio do letramento conduzirá aos alunos para um efetivo uso da linguagem.

As principais práticas de letramento que ajudam as crianças a adquirirem a linguagem escrita propriamente dita são formas simples de convivência e aprendizagem, mas complexamente significativas para o processo educacional. Práticas como: ouvir e interagir com outros indivíduos na linguagem da família ou comunidade, brincar de imaginar histórias e representá-las.

Muitos são os contextos para a ativação das atividades práticas que ampliam a linguagem textual da criança, como as atividades inseridas no campo da arte. Desenhando, pintando ou modelando ,as crianças criam elaboradas representações com diversos materiais, como paus, areia, brinquedos e objetos de uso doméstico, que são usados para representar outras coisas.

Nos cenários do jogo dramático, também desenham formas significativas visuais ou gestuais, com materiais, como papel, tesoura e cola para fazer colagem, cortar ou moldar (Martello, 2005, p.25).

O letramento sendo utilizado nos anos iniciais da vida, quando a criança cria e compreende os textos, contribui para a efetivação da linguagem tanto oral como escrita. Portanto, quanto mais cedo, a criança for inserida no mundo letrado, mais ela tende a se desenvolver e mais tranquilo será a o desenvolvimento da linguagem oral e consequentemente da aquisição da escrita e da leitura concomitantemente.

A leitura e a escrita andam sempre juntas, não são dissociadas uma da outra. Com isso é interessante incentivar a relação do aluno com os livros, revistas ou jornais, tornando assim o acesso à leitura e possibilitando a aprendizagem. Deve-se lembrar que a leitura é um processo próprio que pressupõe um amadurecimento de habilidades linguísticas em parte diferentes das que ocorrem na produção da fala espontânea. Percebemos que a leitura possui uma grande importância social, pois o seu desenvolvimento implica diretamente a formação do ser humano e do cidadão.

Ao longo do seu desenvolvimento a criança vai adquirindo uma leitura de mundo através de seus familiares e de outras pessoas que convive e quando passa a frequentar a escola, que é um espaço de convivência e juntamente com professores e outras crianças vão aperfeiçoando sua aprendizagem.

E é ao iniciar a alfabetização que as crianças através da prática da leitura e da escrita vão se aperfeiçoando cada vez mais do mundo que as rodeiam. Pois, é ao longo desse processo de alfabetização que se espera que elas se alfabetizem e sejam capazes de ler ou escrever palavras, frases ou textos vindos do universo em que as crianças convivem.

Solé (2003, p. 75), afirma que:

Não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas com relação (a leitura); trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e aprendizagem de algo que coexiste comas

crianças, que interesse a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentindo algum ignorar.

Assim o professor deverá ensinar as crianças com paciência para que não ocorra um bloqueio na aprendizagem destes educandos. Ele deve ensinar de forma dinâmica para facilitar o entendimento da leitura de forma prazerosa, pois é através da leitura que o ser humano adquiriu conhecimentos e passa a ter a compreensão que a leitura é algo importantíssimo na vida de cada indivíduo.

É considerado que a leitura é um dos meios mais importantes na escola para se conseguir novas aprendizagens.

[...] a perspectiva assumida, portanto, é de uma alfabetização viva, em que as crianças se apropriem da leitura e da escrita de modo ativo, agindo socialmente: ler e escrever para interlocutores que assumem diferentes papéis sociais, e não apenas o professor, para atender a diferentes propósitos, contextualmente situados. (BRASIL, 2012, p.12)

Em todo o processo de aquisição da linguagem escrita e oral, é importante trabalhar a leitura e a escrita através do lúdico, realizando atividades que estimule a leitura dos alunos em sala de aula. A escola é uma instituição de ensino onde responsável pelo desenvolvimento das crianças portanto deve favorecer o universo letrado às crianças em situação de desenvolvimento linguístico.

É relevante dizermos que, dependendo do contexto de leitura e escrita ao qual a criança estiver exposta, o seu desenvolvimento pode ser concomitante e não apenas gradual, ou seja, aprenderá ler e escrever ao mesmo tempo.

Além disso, também podem sofrer a influência das diferenças individuais das crianças, que demonstram perfis de aprendizagem distintos. Segundo Santos e Navas (2002, p. 12), embora “[...] existam elementos que todas as crianças precisam aprender para que se tornem leitores proficientes, elas podem tomar diferentes caminhos para alcançá-las”.

Diante da evolução dos tempos observa-se o aprimoramento da leitura e da escrita, visto que lendo e interpretando de forma contextualizada a produção escrita será realizada de forma consciente e não mecanizada.

Ferreiro (1993) salienta que

há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade com a língua escrita. (FERREIRO,1993, p. 23).

As crianças ao chegarem à escola na Educação Infantil, logo aprendem que a escrita serve para escrever algo importante. Este aprendizado só é possível ocorrer quando vivenciam as práticas de letramento que se dá por meio da ação mediada do professor a partir de situações concretas como: a utilização de vários gêneros textuais, escrita de bilhetes e cartas, simulação de situações de comunicação social, roda de conversa, entre outros.

A partir de um trabalho profícuo na Educação Infantil com vista no desenvolvimento da linguagem e pretensamente focado no letramento a criança vai construindo relações com o universo letrado e logo percebe a função social da escrita.

E é desta forma que a ação pedagógica gera resultados positivos em que o ponto culminante do trabalho realizado com o aluno, para facilitar a produção de texto, dando-lhe as condições ideais para tornar-se um escritor competente, um produtor de significados e não um mero reproduzidor de textos. A ligação entre leitura e escrita é compreendida como práticas complementares entre si, que são modificadas durante o processo de letramento.

Destacamos que as formas de ler e de escrever variam segundo as influências recebidas pelo meio social e cultural, considerando-se a tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, num tempo e espaços concretos.

O processo de alfabetização ocorrido na escola, dar-se por meio do letramento que auxilia na aquisição da linguagem escrita, pois o contato com o sistema de escrita gera a capacidade da linguagem verbal e da linguagem escrita.

Logo, as atividades de letramento auxiliam os educandos na construção do conhecimento da escrita e da leitura quando estes são de forma planejada tendo seu significado, interagindo e participando do processo pedagógico. Desta forma, é indispensável o auxílio dos princípios didáticos para motivar os alunos participando de vivências por meio de práticas relacionadas com o universo da escrita ou do

letramento em comunidade, pois partindo dessa vivência facilita o processo de aprendizagem destes alunos.

Práticas de letramento no desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil

Nesta pesquisa entendemos o letramento enquanto práticas sociais da leitura e da escrita, e ambas são imprescindíveis na vida sociocultural dos indivíduos.

Street (1995) considera o letramento sob dois enfoques: o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro refere-se, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita.

No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido sociais.

Para este autor, as práticas de letramento, são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Nestas práticas o texto escrito passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo, tornando, assim real o letramento e a comunicação através dele.

Segundo o que se postula em Vóvio e Souza (2005) as práticas de linguagem: leitura e escrita são delimitadas por configurações singulares, dependentes de histórias de vida, das práticas e atividades de que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano e vivências, delimitadas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam, bem como ao contexto sócio histórico que emoldura sua existência e relações.

Essa abordagem sociocultural enfatiza o reconhecimento do letramento e suas práticas em espaços sociais, com papéis diversificados de acordo com os contextos, sujeitos e objetivos que os guiam nas relações sociais e culturais, que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e a atitudes, concretizados e assumidos nos usos da linguagem, de acordo com as relações existentes.

Assim, pode-se falar, portanto, em letramento escolar, em que a leitura e a escrita, para Fischer (2011), são práticas múltiplas e diversificadas, pois envolvem disciplinas que trazem características e discursos próprios, bem como relações no contexto institucional e as identidades dos sujeitos envolvidos, desempenhando diante

dessa prática uma função social do uso da linguagem, ou seja, sendo sua aplicabilidade.

Segundo os estudos de Oliveira (2009) essa abordagem de letramento escolar, à luz dos Novos Estudos do Letramento, que entende os múltiplos letramentos da instância escolar como práticas sociais, de acordo com as áreas do conhecimento e demais relações interpessoais em que se inscrevem neste contexto.

Diante das práticas de letramento, Kleiman (2005) apresenta algumas atitudes que o professor deve ter para trabalhar, com práticas sociais não-escolares, visto que a aplicabilidade do letramento dar-se-á em todos os aspectos e seguimentos sociais.

A autora defende que o professor precisa ter conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social, e cultural, ou seja, agir enquanto um agente de letramento, gestor de saberes, descobrindo qual o valor da leitura e da escrita na vida do aluno.

Dessa forma, poderá o professor criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita. Conhecendo bem o grupo, poderá mobilizar os alunos para aquilo que é relevante de ser aprendido para inserir-se na sociedade letrada, ampliando os horizontes da ação do grupo.

Ao envolver os estudantes em práticas de letramento, o professor estará propondo uma atividade colaborativa, em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender.

Notabilizamos na prática docente o poder do letramento, através de práticas e técnicas pertinentes ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Práticas essas eficazes no desenvolvimento e aquisição da linguagem, destacamos algumas atividades para tal: roda de conversa, exposição de material confeccionado na escola, varal de leitura, mobilizações de leitura, leitura constante, escrita em caixa de madeira, escrita do nome, entre outras técnicas que viabilizam o uso das técnicas de letramento no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por proposta apresentar uma visão, a partir de várias concepções teóricas sobre como ocorre aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil na perspectiva do letramento. Visou também identificar as diferentes formas da linguagem, percebendo o letramento enquanto fonte necessária para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Tratar sobre este tema propiciou a oportunidade de discutir um assunto interessante e bastante atual dentro do contexto da Educação Infantil. Em meio ao estudo percebemos que o letramento favorece o desenvolvimento infantil na aquisição da leitura e da escrita enquanto parte usual da linguagem na sociedade.

Vimos que o letramento, diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. E esse processo possibilita aos alunos compreenderem os usos sociais da escrita e, pedagogicamente, gera significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização propostos em sala de aula.

Diante do exposto, vislumbra-se que todo processo de leitura está envolto ao processo de escrita e vice-versa, de forma direta, ambos os processos de forma contextualizada e dinâmica, despertando no aluno a vontade de aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Departamento da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. Brasília, 1998. V. 3, p. 151-152.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, A. **Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas**. *Atos de Pesquisa em Educação*– PPGE/ME FURB v. 6, p. 79-93, jan./abr. 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

MARTELLO, Julie. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). **Literacies in Early Childhood**. Changing Views Challenging Practice. Sydney: MacLennan&Petty, 2005, p. 35-54.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior**. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2009.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever** - uma proposta construtivista. Porto Alegre Artmed. 2002.

SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. São Paulo: Manoele, 2002.

SOLÉ. Isabel. **Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada!** In: TEBEROSKY, A. etal. Compreensão da leitura: a língua como procedimento. São Paulo: Artmed, 2003.

STREET, B. V. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harrow: Pearson, 1995.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento**. In: KLEIMAN, Â.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

A UTILIZAÇÃO DO DESENHO INFANTIL COMO INSTRUMENTO PSICOPEDAGÓGICO DE UM ALUNO DO EJA, IBIAPINA-CE

PEREIRA, Jarbas de Negreiros ¹
CARNEIRO, Jozemar Machado ²

RESUMO

Buscou-se focar neste trabalho aspectos sobre o teste projetivo do desenho infantil, tendo como amostra o desenho de um aluno matriculado na Turma de Jovens e Adultos (EJA) da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Luiza de Sousa (E.E.I.E.F.) no Município de Ibiapina-CE. Dessa forma, objetivou-se aplicar o desenho infantil como instrumento psicopedagógico afim de se obter informações/interpretação sobre o aluno do EJA no âmbito familiar e escolar. Com relação ao âmbito familiar o desenho evidenciou aspectos sócio afetivos negativos, mostrando que é um lar em que a violência está presente, mas a figura da mãe e da irmã trazem uma maior segurança para o aluno. Já com relação ao âmbito escolar, um ponto que ficou evidente, foi que o aluno tem dificuldade nas interações, por estar polarizado na sala. Neste caso, compete a escola trabalhar este aluno, no que se refere a socialização, por exemplo: os professores podem trabalhar em equipe com ele; o professor deve dar uma atenção diferenciada para ele, já que o mesmo apesar de gostar da professora se sente longe e por fim fazê-lo se sentir importante, delegando algumas atividades como se o mesmo fosse ajudante do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho infantil; Interpretação de Desenho; Psicopedagogia

1. Especialista em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas (UNOPAR); Psicopedagogia Institucional e Clínica (FIED); Bacharel e Licenciando em Ciências Biológicas (Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA), jarbasnegreiros03@gmail.com

2. Doutor em Educação Física (UNISAL); Mestre em Ciências da Educação, SME de Tianguá, Professor, jozemarmachado@hotmail.com

ABSTRACT

This work aimed to focus on this work aspects on the projective test of children's drawing, having as a sample the drawing of a student enrolled in the Class of Youth and Adults (EJA) of the School of Infant Education and Elementary Education Maria Luiza de Sousa (EEIEF) in the Municipality of Ibiapina-CE. In this way, the objective was to apply children's drawing as a psychopedagogical instrument in order to obtain information / interpretation about the EJA student in the family and school environment. Regarding the family context, the drawing showed negative social and affective aspects, showing that it is a home in which violence is present, but the mother and sister represent a greater security for the student. Regarding the school context, one point that was evident was that the student has difficulty interactions, because it is polarized in the room. In this case, it is the responsibility of the school to work this student, as far as socialization is concerned, for example: teachers can work in teams with him; the teacher must give a differentiated attention to him, since even though he likes the teacher, he feels far away and finally makes him feel important, delegating some activities as if he were a teacher's assistant.

KEY WORDS: Drawing childish; Interpretation of Drawing; Psychopedagogy

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de um trabalho psicopedagógico maior que foi desenvolvido junto à Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Luiza de Sousa (E.E.I.E.F.) no Município de Ibiapina-CE.

Buscou-se focar neste trabalho aspectos sobre o teste projetivo do desenho infantil, tendo como amostra o desenho de um aluno matriculado na Turma de Jovens e Adultos (EJA) da escola supracitada.

Foi escolhido o desenho infantil, tanto pelo aluno ser introvertido, se limitando a poucas palavras quando é indagado, como de fornecer aspectos psicopedagógicos importantes sobre o aluno. Já a escolha de um aluno do EJA, foi pelo fato de o mesmo possuir algumas dificuldades de aprendizagem, possivelmente não tendo um desenvolvimento cognitivo desenvolvido para a idade, porém, apresentava um desejo grande pelo o aprender. Por isso, essa técnica aplicada geralmente para crianças foi projetada para este aluno.

Dessa forma, objetivou-se aplicar o desenho infantil como instrumento psicopedagógico afim de se obter informações/interpretação sobre o aluno do EJA no âmbito familiar e escolar.

Para tanto, o procedimento metodológico foi dividido em duas parte, sendo a primeira, a realização de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, por meio de livros e artigos. Já a segunda, foi aplicado o uso de uma técnica projetiva através do desenho, tendo como base os estudos de Sara Paín (1992).

Vale ressaltar que esse instrumento, no que se refere a aplicação e principalmente a interpretação, deve ser feito por profissionais com a competência e formação necessária, como em específico os psicopedagogos.

O que é o desenho?

O homem em sua história, mas especificamente desde a pré-história, utilizou estratégias para a comunicação e consequentemente sua sobrevivência, utilizando através das tecnologias rudimentares da época, como por exemplo: as cavernas (nossos livros), rochas (nossas canetas) e pinturas (nossa linguagem).

Para DERDYK (1990)

O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra.

Segundo Moreira (2002) o desenho é: o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais, de um mundo figurativo, de um mundo de figuras.

Outro autor, já tem uma concepção mais genérica ao tratá-lo como qualquer representação gráfica, colorida ou não de formas (SANS, 2002).

Já Ferreira (2011) destaca o desenho como a representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, pontos e manchas ou ainda é a arte e a técnica de representar, com lápis, pincel etc. um tema real ou imaginário expressando a forma.

Tais autores acabam por convergir num ponto essencial, a representação. Essa nada mais é, do que exteriorizar a percepção do ambiente/cultura que o indivíduo tem interiorizada, dependendo das relações harmônicas ou desarmônicas com o ambiente, isso refletir-se-á, de forma inconsciente, no desenho.

Tais considerações são corroboradas por Iavelberg (2001) ao afirmar que o desenho infantil tem um viés do contexto cultural, com exceção da garatuja e por Porcher (1982) ao afirmar que o desenho é uma das maneiras fundamentais da criança apropriar-se do mundo e, em particular, do espaço.

Psicopedagogia e a importância do desenho

Antes de adentrar na importância do desenho, faz-se necessário o uso da *Gestalt*, partir do todo para as partes, e saber o que é a psicopedagogia, seu objeto de estudo, para então focar em um de seus instrumentos.

A Psicopedagogia é uma área que desenvolve seus estudos concretizando seu corpo teórico e aprimorando seus instrumentos para compreender, cada vez com mais precisão, o processo de aquisição do conhecimento, isto é, o aprender do ser humano (OLIVEIRA, 2009).

Tendo em vista isso, seu objeto de estudo centraliza-se na aprendizagem humana bem como nas suas interferências, que segundo Corine (2007), podem ser intimamente influenciado por fatores biológicos, que são divididos em quatro categorias gerais: lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios neuroquímicos e hereditariedade; bem como fatores ambientais, entre os quais estão o ambiente familiar e escolar.

São vários os instrumentos utilizados pelo psicopedagogo, como os jogos, observações, histórias, ou seja, sempre partindo para o campo da ludicidade. Outro instrumento utilizado, é o desenho infantil, que segundo Oliveira (2009) tem a seguinte importância:

Através da observação do desenho da criança podemos obter dados sobre seu desenvolvimento geral, assim como levantar hipóteses de comprometimento afetivo-emocional, intelectual, perceptivo e motor em suas múltiplas interferências.

Assim, com a afirmativa deste autor supracitado, o desenho infantil leva-nos a refletir profundamente sobre a importância dessa ferramenta simples, mas com um potencial grande de informações subliminares que permeiam as várias dimensões do indivíduo.

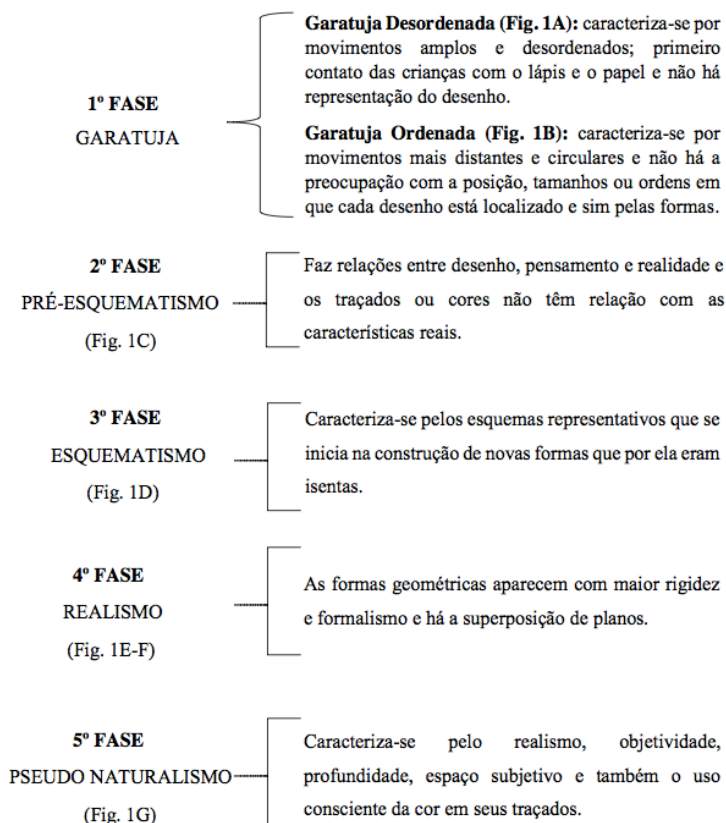
O psicopedagogo poderá levantar hipóteses, como a título de exemplificação: será se este aluno possui uma motricidade fina desenvolvida? Ele se desenha só ou imerso junto com outros personagens? A representação transmite ao expectador uma sensação de qual sentimento?

Fases / etapas do desenho infantil

Atualmente, muito se discute sobre as fases do desenho infantil, tendo inúmeras teorias e abordagens sobre o desenho. Vários autores trouxeram contribuições neste campo como: (DERDYK, 1989; IAVELBERG, 2013; LOWENFELD, 1976; LUQUET, 1969; MÈREDIEU, 2006; PIAGET, 1976).

O objetivo deste trabalho não é esmiuçar o pensamento de cada autor, mas para embasar este trabalho, bem como familiarizar-se com todo o processo do desenho, será abordado as fases do desenho sob a ótica de Piaget (1976). Segundo este

autor, as crianças passam por cinco fases, estas, correspondem a suas etapas de desenvolvimento, sendo elas resumidas de forma simplificada no esquema abaixo:



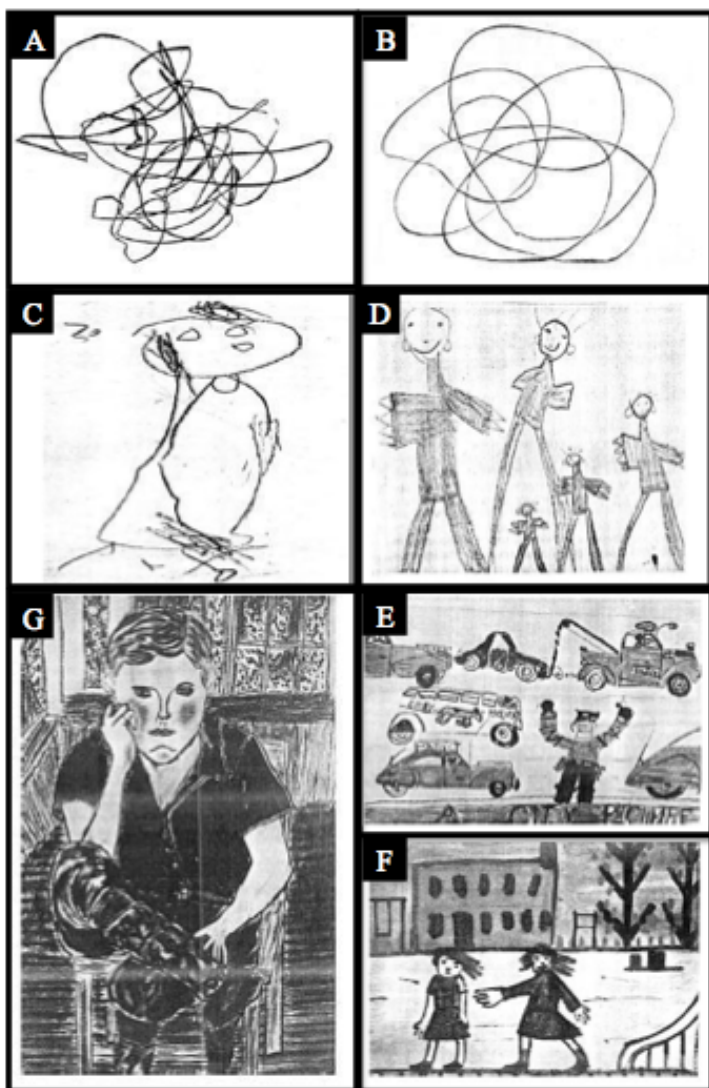
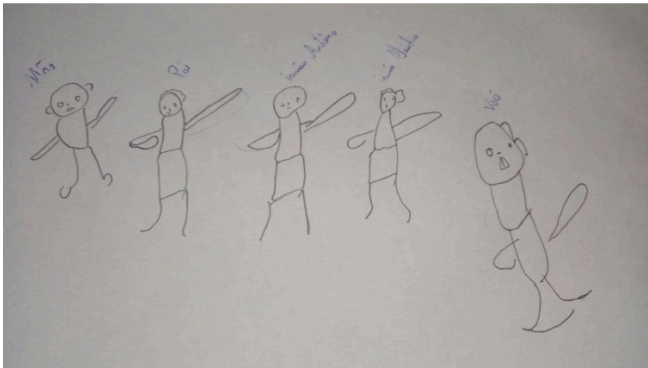


FIGURA 1: A-G: Fases do desenho de acordo com Piaget. A – Garatuja Desordenada; B – Garatuja Ordenada; C – Fase Pré-Esquemática. A criança desenhou um homem; D – Fase Esquemática; E – Fase do Realismo. A criança desenha a cena da cidade; F – Fase do Realismo. A criança desenha o jogo “pega-pega”, no pátio da escola; G – Fase Pseudo Naturalismo. Criança pensando (Fonte: LOPES, 2001)

RESULTADOS

Desenho da Família



Verifica-se a partir da análise do desenho em questão, pontos bastante intrigantes, que foram observados com o auxílio de perguntas.

Pergunta 1: Quem era a pessoa mais importante pra ele?

Resposta 1: Mãe.

Análise 1: Verifica-se que a figura materna vem em primeiro lugar, demonstrando uma importância maior do que os demais integrantes.

Pergunta 2: Dos seus pais, quem lhe castigava mais?

Resposta 2: Pai.

Análise 2: Um ponto interessante é que a figura paterna encontra-se com o braço levantado numa posição agressiva, como que se estivesse prestes a bater. O formato do braço também lembra um porrete.

Pergunta 3: Você e seus irmão brigam muito?

Resposta 3: Sim.

Análise 3: O detalhe do braço levantado numa posição agressiva se repete com exceção da mãe, mostrando que há uma relação conturbada entre os irmãos.

Pergunta 4: Quem dos irmãos é o mais protegido?

Resposta 4: O irmão mais novo.

Análise 4: É evidenciado que dos irmãos, o mais novo está mais próximo dos pais, mostrando uma certa proteção/cuidado maior.

Pergunta 5: Quem dos irmãos é o mais desprezado?

Resposta 5: Eu.

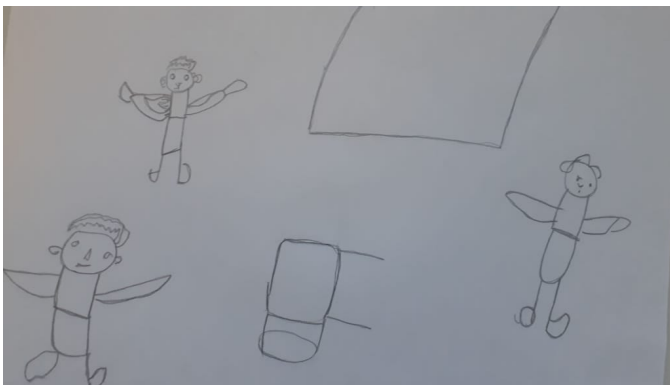
Análise 5: É evidenciado um distanciamento de todos. Ele mesmo quando estava desenhando quase se esquece de si. Acaba mostrando que ele se sente desprezado na família.

Pergunta 6: Quem da sua família você se dá melhor?

Resposta 6: Irmã.

Análise 6: Apesar de uma família conturbada, ele se dá melhor com sua irmã verificado pela pessoa mais próxima no desenho como também o formato do braço, que parece um gancho, talvez, simbolizando um ato de carinho como um abraço.

Desenho da sala de aula



Pergunta 1: Por que na sala há poucas pessoas?

Resposta 1: Porque muitos desistem.

Análise 1: Essa é uma triste realidade encontrada em turmas de EJA, onde muitos alunos enfrentam inúmeras dificuldades para continuarem e concluírem seus estudos.

Pergunta 2: Como é seu relacionamento com os alunos?

Resposta 2: É um relacionamento comum, onde apenas venho assistir a aula e falo se falarem comigo.

Análise 2: Fato evidenciado pois no desenho, a sua representação encontra-se muito isolada aos outros personagens.

Pergunta 3: Tem alguém na sala com quem você não se dá bem?

Resposta 3: Sim

Análise 3: Há de forma bem evidente uma polarização nas figuras dos alunos, onde ele fica numa extremidade e o outro personagem na outra separados por uma cadeira.

Pergunta 4: Houve algum fato marcante para que houvesse esse desentendimento?

Resposta 4: Bom, uma vez eu fiz uma brincadeira com um colega da classe, ele não gostou e me ameaçou, desde esse dia fico na minha.

Análise 4: A postura do personagem polarizado, está de forma agressiva, com os membros dos braços e mãos lembrando uma faca.

Pergunta 5: Como é seu relacionamento com a professora? Ela lhe dá atenção?

Resposta 5: É bom, mas me sinto que ela dá mais atenção para outros.

Análise 5: É evidenciado pelo fato da proximidade entre a figura da professora e do outro aluno.

Pergunta 6: Você acha a sala um ambiente motivador?

Resposta 6: Não

Análise 6: O desenho é apresentado apenas poucos elementos, tais como: uma cadeira, e as figuras da professora e dos dois alunos, não possui um cartaz, uma figura, estando em um fundo monocromático, mesmo estando disponível lápis para colorir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nível afetivo-social, foi percebido baixa autoestima, através, da análise dos desenhos, mostrando-se isolado, o que dificulta a formação dos vínculos importantes para seu desenvolvimento afetivo. Isso tem uma influência direta na aprendizagem, pois quanto mais o aluno é isolado, mais ele tende a ser passivo neste processo.

Com relação ao âmbito familiar, o desenho evidenciou aspectos sócio afetivos negativos, mostrando que é um lar em que a violência está presente, mas a figura da mãe e da irmã trazem uma maior segurança para o aluno.

Já com relação ao âmbito escolar, um ponto que ficou evidente, foi que o aluno tem dificuldade nas interações, por estar polarizado na sala. Neste caso, compete a escola trabalhar este aluno, no que se refere a socialização, por exemplo: os professores podem trabalhar em equipe com ele; o professor deve dar uma atenção diferenciada para ele, já que o mesmo apesar de gostar da professora se sente longe e por fim fazê-lo se sentir importante, delegando algumas atividades como se o mesmo fosse ajudante do professor.

Este trabalho mostrou-se de suma importância, pois ao utilizar essa ferramenta que é o desenho infantil, trouxe muitas contribuições a respeito do aluno que, em alguns pontos, podem ser tratadas pela escola. Além disso, foi importante pelo fato de trabalhar com um aluno do EJA, já que muitos alunos encontram-se calcificados na aprendizagem, onde muitas vezes o retorno no processo de aprendizagem vem de forma muito vagarosa, o que deixa muitos educadores desacreditados com o trabalho com esse público-alvo.

REFERÊNCIAS

CORINNE, Smith. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores [recurso eletrônico] / Corinne Smith, Lisa Strick; tradução Dayse Batista. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2011.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte, sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

LOPES, Juliana Cassab. **O desenvolvimento histórico do processo do estudo do desenho da criança**. Monografia (Pós-Graduação). Universidade de Franca, São Paulo, 2001.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Barcelona, Porto Civilização, 1969.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albana. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Intervenção Psicopedagógica na Escola**. 2º Ed, 2009.

OLIVEIRA, Vera Barros e Bossa Nádia A. (orgs) **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 18ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PAÍN, Sara. **Diagnósticos e tratamentos dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PORCHER, Louis (org). **O desenho**. In: *Educação Artística: Luxo ou necessidade?* São Paulo: Summu. 1982.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. *Pedagogia do desenho infantil*. Campinas: Alínea, 1987.

GESTÃO DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ANTONIO NEGREIROS BASTOS EM JUÁ IRAUÇUBA-CE

MARIA EDLENE VASCONCELOS FERNANDES³

RESUMO: Este trabalho cujo tema é a Gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: Uma realidade na Escola de Ensino Médio Antônio Negreiros Bastos em Juá, Irauçuba-Ceará, tem como objetivo geral enfatizar o histórico da implantação, a gestão e os efeitos positivos do Projeto na referida Escola, focado na melhoria da postura e da aprendizagem dos alunos nos anos de 2014 e 2015. O projeto iniciou pela Rede Estadual de ensino do Ceará em 2008. Um projeto piloto que abrange 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional, veio trazer no trabalho realizado em sala de aula um leque de estratégias de ensino e aprendizagem, dinamizando assim o trabalho em sala de aula, com a presença de um novo personagem, denominado Diretor de Turma. A este, cabe a função de mediador do processo ensino e aprendizagem, envolvendo professores e alunos da respectiva turma, tornando a sala de aula um ambiente agradável, viabilizando o processo educativo a partir desta nova dinâmica e posturas assumidas por professores, alunos e família. buscou se a contribuição de SCHNEIDER; RIOS (2014), CEARÁ (2010/2011), Piaget (1978), Vieira (2013), Tavares (2011-2015) entre outros. A pesquisa foi pautada também em análise documental, entrevistas, questionários e observação não participante.

Palavras-chave: Gestão, Aprendizagem, Família, Postura, Alunos.

RESUMEN: Esta obra cuyo tema es la gestión del proyecto Professor Diretor de Turma: Una realidad en la Escola de Ensino Médio Antonio Negreiros Bastos en Juá- Irauçuba-Ceará, tiene como objetivo general enfatizar el histórico de la implantación de la gestión y los efectos positivos del proyecto en la referida escuela, direccionada a la mejora de la conducta y aprendizaje de todos los estudiantes, los años de 2014 y 2015. El proyecto empezó por la Rede Estadual de enseñanza del Ceará en 2008. Un proyecto piloto que integra 25 Escuelas Estadales de Educación Profesional, vino a traer en el trabajo realizado en el aula un conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje dinamizando por lo tanto el trabajo en el aula, ahora con la presencia de un nuevo personaje llamado Diretor de Turma. A este le incube la función de facilitar el proceso enseñanza y aprendizaje involucrando maestros y

³ Licenciatura em Ciências Religiosas, em 1990-ISTEP-UVA. Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental em 1997-UVA. Graduação em Pedagogia em 1998(UVA). Professor da parte Especial do Currículo do Ensino Médio-Licenciatura Plena-Apostila nas disciplinas de Sociologia do Desenvolvimento, Antropologia Filosófica e Psicologia da Educação 2001(UVA). Habilitação de Professor em Regime Especial-Licenciatura Plena em Biologia e Química, pela Universidade Vale do Acaraú-2008 (UVA). Especialização em Gestão Escolar em 2005-Universidade de Santa Catarina (UDESC). Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública em 2011 - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED)-Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialização em Gestão da Educação Pública em 2013 (CAED)-Universidade Federal Juiz de Fora. Programa Especial de Complementação Pedagógica em Letras com Habilitação em Inglês em 2018 - IDES-Nordeste. Mestra em Ciências da Educação em 2016 - Universidad San Lorenzo-UNISAL-Py. Doutora em Ciências da Educação em 2018 - Universidad San Lorenzo-UNISAL-Py.
E-mail: Edlenevfernandes@hotmail.com

alumnos de la respectiva clase, con la intención de convertir en el aula un espacio agradable, viabilizando el proceso educativo a partir de esta nueva dinámica y conductas asumidas de maestros, alumnos y familia. Hubo una contribución de SCHNEIDER; RIOS (2014), CEARÁ(2010,2011), Piaget (1978), Vieira (2013), Tavares (2011,2015) entre otros. La búsqueda fue basada también en un análisis documental, encuestas, cuestionarios y observación no manifestándose directamente.

PALABRAS CLAVE: Gestión, Aprendizaje, Familia, conductas, Alumnos.

INTRODUÇÃO

O artigo aborda o tema relativo à pesquisa que enfatiza a Gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: Uma realidade na Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Negreiros Bastos em Juá distrito de Irauçuba-Ceará, ano de 2015, com base nos anos de 2014 e 2015

É valido destacar a necessidade da implantação de considerado número de políticas e ações, na educação básica, que atendesse toda a população melhorando o quadro disciplinar e os indicadores de aprendizagem. Em meio a este processo, nasceu o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Veio como uma tentativa de enfrentar os obstáculos, os conhecidos entraves da educação.

O referido estudo tem como objetivo geral enfatizar a implantação, a gestão e os efeitos positivos do PPDT na Escola de Ensino Médio, nos referidos anos, quanto à melhoria na postura e aprendizagem dos alunos.

Especificamente, o estudo objetiva analisar a necessidade da implantação do Projeto como uma das mais abrangentes propostas de gestão de currículo e de sala de aula registrados na escola nesses referidos anos, mostrar a importância da função do projeto na dinâmica do processo ensino aprendizagem e seus efeitos positivos na mudança de postura dos educandos, dentro e fora do âmbito escolar, identificar as estratégias utilizadas no combate à redução da indisciplina e da evasão escolar referentes à escola, perceber como a escola trabalha o PPDT apesar dos desafios enfrentados e quais os elementos de gestão deste projeto vivenciado na escola nesse período, que podem dar sua contribuição no sentido de melhorar a relação: Aluno, professor e conhecimento em sala de aula, refletindo nos efeitos positivos desejados.

Supõe-se, portanto que a ênfase na Gestão do PPDT, refletem principalmente, a mudança de postura e aprendizagem dos alunos da escola Antonio Negreiros Bastos, nos anos de 2014 e 2015.

GÊNESE DO PROJETO DIRETOR DE TURMA

O Projeto Professor Diretor de Turma é uma prática das escolas portuguesas que remonta ao século XIX, referenciado no diretor de classe, implantado em Portugal naquela época. Para Torres (2007), o diretor de classe foi o resultado de uma evolução das estruturas e da organização do sistema de ensino em Portugal por se sentir a necessidade de uma coordenação do ensino, quando foi instituído o regime de classe em substituição ao regime por disciplina. Nesse novo regime, o professor passa a ensinar mais de uma disciplina e em diversos anos do mesmo ciclo.

O Professor Diretor de Turma é como um Mediador do Processo de Ensino - Aprendizagem (TAVARES, 2011), com lócus investigativo o contexto da política educacional cearense, afirma que:

O Diretor de Turma é o elemento do grupo que cria o ambiente para que os alunos possam partilhar as suas experiências, preocupações, fobias, permitindo-lhes exprimirem - se de modo aberto e objetivo, sendo um verdadeiro amigo/conselheiro e um tutor que se empenha no sucesso dos seus alunos. (TAVARES, 2011, p. 457-458)

Em 1936, com a reforma de ensino de Carneiro Pacheco, Decreto-lei nº 27.084, de 14 de outubro de 1936, o cargo de diretor de classe passa a ser denominado diretor de ciclos, trazendo alterações em suas funções.

A partir de 1956, inicia-se em Portugal uma grande expansão da educação. A escolaridade obrigatória, passou de 06 anos em 1964, para 09 anos, em 1986.

Todo esse movimento, que favoreceu a entrada das classes populares na escola Portuguesa⁴, chamado “escola de massas”, trouxe o aumento de matrícula desacompanhada da qualidade de aprendizagem.

⁴ A escola portuguesa é constituída por agrupamentos que congregam várias escolas de diferentes Freguesias, que em Portugal são as menores divisões administrativas e níveis etários desde o Jardim - de- infância, 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo, existindo, por vezes, agrupamentos que englobam alunos também do nível de Ensino Médio. (LEITE, 2009, p. 2).

Para Sá (2010, p. 46), “A grande contradição nesta passagem de um ensino de poucos para um ensino de muitos é que o aumento quantitativo não foi acompanhado por uma alteração qualitativa que o primeiro impunha”.

Nesse contexto, surge o Projeto Professor de Diretor de Turma, criado pelo Decreto nº 48.572, de 9 de setembro de 1968.

1 1. Os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de caráter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, nas atividades na sala de aula, quer nas demais atividades da escola.

2 2. ...é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo. (TORRES, 2010, p. 51).

A Educação no Estado do Ceará no período de implantação do Projeto Professor Diretor de Turma

A partir da década de 1990, a escola pública no Brasil teve um aumento substancial no número de matrículas relativo à Educação Básica, envolvendo crianças e jovens das classes populares.

... o conceito de qualidade em curso vem fundado em indicadores específicos, medidos objetivamente e por agentes externos à escola, Educação básica no Brasil: expansão e qualidade a despeito do contributo de outros indicadores que tenham em conta o contexto e as peculiaridades das escolas.” A mudança desta situação deverá ocorrer com a viabilização do novo PNE. (SCHNEIDER; RIOS, 2014, p. 363).

De 1995 a 2002: Política Educacional: “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” mas é fato, por um tempo o acesso à escola foi privilégio de poucos.

De acordo com a Conferência Nacional de Educação/ 2014

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. Conferência Nacional de Educação/ 2014 (p. 58).

Em 2003 a 2006, foi implantada uma nova política educacional, “Escola Melhor, Vida Melhor”, com a ideia força: “Crescimento com inclusão social”, no Plano Ceará Cidadania (VIEIRA, 2003, p. 7).

Se “a educação é obra que não termina nunca”, é de esperar que as respostas às iniciativas sejam lentas. Os resultados obtidos são ainda pouco visíveis, mas alguns indicadores permitem inferir que o Ceará busca o caminho certo, embora o desempenho de seus estudantes nos sistemas de avaliação aqui considerados ainda não desperta entusiasmo (VIEIRA, 2013, p. 56)

Em vez de políticas educacionais sustentáveis a longo prazo, cada governo reiniciava as ações com novas propostas. Essa descontinuidade, além de causar, em certa medida, desperdício de recursos financeiros da educação, trouxe prejuízos pedagógicos, administrativos e descrença para as políticas implantadas.

Nesse cenário, o governo implanta, em 2008, o Projeto Professor Diretor de Turma na educação do Ceará, a partir da experiência de Portugal.

Origens, implantação e Desenvolvimento do PPDT no Estado do Ceará.

Melhorar a qualidade dos indicadores da educação tornou-se a grande preocupação das políticas educacionais implantadas, desde que houve a expansão da escolarização desacompanhada da aprendizagem (Ano 2000).

Em 2008, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) registrou que os alunos concluintes do 3º ano do ensino médio, 79,6% estavam no intervalo “muito crítico” e “crítico” na escala de proficiência e apenas 2,8% atingiram o nível considerado “adequado”. Nesse mesmo ano, o abandono atingia 15,6% e a reprovação, 7,8%. Esses índices, somados, mostravam que 24,4% dos alunos que se matriculavam não concluíam a série de ingresso.

O Projeto Professor Diretor de Turma visa à construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Uma escola que tem como premissa a desmassificação do ensino. Uma escola com plenos objetivos de acesso, permanência, sucesso e formação do cidadão. (CEARA, p.1, 2011).

A direção precisa cumprir atribuições, manter uma rotina organizada de trabalho. Assim, o ambiente escolar precisa ser capaz de oportunizar mudanças

pessoais e coletivas para possibilitar o sucesso do Professor Diretor de Turma. A grande dificuldade é conciliar o perfil com a disponibilidade e dedicação necessária e tendo que cumprir funções atípicas da sua missão. Há casos em que o diretor e a coordenação pedagógica entrega todas atribuições nas mãos do Diretor de Turma, desestimulando-os à função.

Processo de adesão e funcionamento do PPDT na escola

Toda a mobilização inicial junto à comunidade escolar é de responsabilidade do Diretor para que o PPDT seja conhecido e apoiado por todos. Dessa forma, de acordo com as orientações da SEDUC (CEARÁ, 2011), são funções do Diretor da Escola no PPDT: Apresentar o Projeto Professor Diretor de Turma para a comunidade escolar com o objetivo de levá-la a refletir sobre os compromissos assumidos com a adesão ao projeto, visando o fortalecimento das práticas pedagógicas e a melhoria da aprendizagem dos alunos; envolver o corpo de professores, os funcionários, os pais ou responsáveis, e parcerias externas (igreja, pessoal de saúde, comércio, indústria, poder público local) na realização do Projeto ; Identificar, no quadro de professores da escola, aqueles que apresentam perfil para desempenhar a função de Professor Diretor de Turma e convidá-lo a assumir o compromisso de acompanhar sua turma, preferencialmente, ao longo dos três anos letivos do Ensino Médio; Planejar, com o coordenador escolar, na jornada pedagógica, as datas das Reuniões de Conselho de Turma (Diagnósticas e Bimestrais), inserindo-as no calendário escolar; Dar suporte total (logístico e moral) aos Diretores de Turma ofertando-lhes as condições adequadas de trabalho para o exercício de suas atribuições; Acompanhar a realização das Reuniões de Conselho de Turma, Implementar as ações do Projeto Professor Diretor de Turma, como instrumento de gestão escolar, na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e no Regimento Escolar.

Logo que a escola confirma sua adesão ao PPDT, passa para a fase de seleção dos professores. Esse processo é realizado pela escola sob a coordenação do diretor, que analisa o perfil dos professores de acordo com as orientações da Chamada Pública de 2010 e das normas estabelecidas na Portaria de Lotação de professores, fazendo o convite para assumir essa função que atenda ao seguinte perfil: Motivado

para desempenhar a função; Participativo, articulador e coordenador do trabalho desenvolvido pelos vários professores dos Conselhos de Classe; Capaz de estabelecer bom relacionamento com alunos, pais e responsáveis; Promotor e fomentador do bom relacionamento entre alunos e outros sujeitos da comunidade educativa; Gerenciador de situações de conflitos; Promotor de um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal e social dos alunos; Conhecedor da legislação em vigor, avaliação e estatuto dos alunos. (CEARÁ, 2013, p. 14)

Após a escolha, há uma redução na carga horária em sala de aula para dedicar às atividades pedagógicas do projeto. Após a indicação, esse passa desempenhar as seguintes atribuições: Realizar atividades que envolvem alunos, professores, pais ou responsáveis, Núcleo Gestor, fazer parcerias com a comunidade educativa e elaboração do Dossiê; Realização das Reuniões de Conselho de Turma; Analisar o registro de faltas; Analisar as coletas de dados de informação por disciplina fornecida por cada professor de cada disciplina; Analisar Atas das reuniões dos Conselhos de Turma, junto com o Secretário que as digitou. Organizar o Dossiê da Turma. (CEARA, 2010, p.6)

Assim, conforme consta da Chamada Pública da SEDUC para adesão ao PPDT, (CEARA, 2010, pp. 6-7), o Diretor de turma tem as seguintes atividades específicas: Aspectos a serem considerados pelo Diretor de Turma junto aos alunos e os Aspectos a serem considerados junto aos professores

Características

A educação deve considerar a individualidade do aluno como aspecto inerente ao processo pedagógico numa perspectiva de desmassificação, propondo a construção de um clima escolar que potencialize as relações e interações dos sujeitos da escola pela melhoria da aprendizagem. Considera que:

Na mediação que se realiza entre os alunos e os demais professores da turma, promove-se o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que oportuniza aos professores conhecer as problemáticas que fazem parte do cotidiano do aluno e implicam diretamente no seu desempenho escolar (CEARA, 2010, p.1).

Assim, o PPDT tem como objetivo geral garantir a permanência, o sucesso e a formação do cidadão com ações intermediárias que busquem entre outras coisas: Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, promover um trabalho cooperativo, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho, tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência., estimulando a permanência do aluno na escola elevando o grau de sucesso da aprendizagem, Oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a consciência dos problemas que afetam a humanidade, Motivá-los à aprendizagens significativas e a ter perspectivas otimistas quanto ao futuro pessoal e profissional.⁵

Por que existe a evasão escolar

A evasão escolar há muito tempo vem atormentando aos educadores, a escola e a comunidade, no milênio. Estudar aqui as suas razões, se faz importante à medida que é fato que contribui para o aumento do quadro de delinquência, da violência e da repetência. O aluno não se interessa pelo conteúdo curricular, o professor desenvolve metodologias inadequadas; o aluno apresenta carência (desnutrido, doenças trabalho para ajudar no orçamento familiar, miséria, falta de tempo para estudar, etc.); o aluno enfrenta problemas familiares e/ou desinteresse dos pais por seus estudos; o aluno tem dificuldade de aprender; o aluno não se concentra na sala de aula; o aluno apresenta problemas de relacionamento com professores e colegas, o aluno não apresenta maturidade; o aluno não tem oportunidade de expressar suas ideias ao professor, o professor apresenta falta de conhecimento quanto a questão de aprendizagem.

O que o fato revela? Uma visão de conhecimento behaviorista (restrição da psicologia ao estudo objetivo dos estímulos e reações verificadas no físico, com desprezo total dos fatos psíquicos) que sugere que aluno não aprende simplesmente por que não faz as tarefas previstas, não presta atenção às explicações do professor,

⁵Slides de formação dos Coordenadores Regionais do PPD maio de 2012, em Fortaleza/CE, disponível na Coordenação Regional do PPDT da 3ª CREDE Acaraú.

não corresponde ao ideal do “bom aluno”. Não se quer dizer que tal conduta do aluno na escola não seja necessária. Mas tal explicação sumaria é definitiva deixa de lado questões muito importantes por investigar.

Quais as estratégias os professores usam para ensinar seus alunos “como se fazia” (treinando mecanismo) em suas dificuldades de entendimento?

Portanto, indiscutível contribuição de PIAGET (1978) para o avanço do conhecimento. Sérias questões da prática educativa, importantes, igualmente, para levá-lo a perceber que é urgente entender como se dá o conhecimento nos diferentes estágios de desenvolvimento da criança e do jovem.

Em que medida o professor compreende e valoriza manifestações diferentes dos alunos diante de tarefas de aprendizagem? Estará esse professor buscando uniformidade nas respostas deles ou provocando-os a diferenciadas formas de expressão ou alternativas de solução às “charadas” propostas?

O aluno constrói seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações. Pode-se esperar de todos a mesma compreensão de atitude em aula?

Tal desenvolvimento depende, da mesma forma, do meio social que pode acelerar ou retardar esse desenvolvimento.

“Que tipo de interferência compete ao pedagogo, se é que lhe compete alguma? Não se trata de evitar toda e qualquer interferência, mais sim de efetuar-lá, indiretamente sobre o meio cultural e social da criança, operando modificações na situação que ela enfrenta, promovendo situações interessantes e problemáticas, disparando a sua atividade organizadora e estruturadora” (PIAGET, 1978:46-7)

É importante, porém que o professor compreenda que a sua função vai muito além da simples transmissão de conhecimento. (BRASIL, 2001).

A educação tem também função de desenvolver o aspecto vocacional do seu educando, conscientizá-lo da sua capacidade de crescer profissionalmente, que o ajude a ser financeiramente independente, cidadão crítico participativo.

METODOLOGIA

O presente estudo de caso, de caráter bibliográfico e qualitativo (descritivo), tem sua metodologia pautada em análise documental, entrevistas, questionários, observação não participante. Traz consigo muitas informações sobre uma pequena parte de um universo maior neste estudo, em particular sobre a Gestão do Projeto Professor Diretor de Turma na escola estadual de Ensino Médio Antonio Negreiros Bastos, em Juá, Irauçuba-Ceará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É válido que se destaque ainda que todas as mudanças de impacto maior foram conquistadas a partir da implantação PPDT e suas ações dentro da escola.

A pesquisa detecta diversas contribuições percebidas no Projeto, no que se refere ao aluno: Maior interação na gestão e dinâmica de sala de aula, importância do monitoramento e resultados no processo ensino e aprendizagem, aspectos positivos ou melhorias na relação aluno-professor e ainda a importância de se perceber o quanto a ênfase na Gestão do Projeto Professor Diretor de Turma e seus efeitos positivos, refletem na mudança de postura e aprendizagem dos alunos da escola Antonio Negreiros Bastos, em 2014 e 2015.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TAVARES, ANDREVALDO GLAIDSON PEREIRA. **O Professor Diretor De Turma como Mediador do Processo de Ensino- Aprendizagem**. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1316/730>>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

CEARÁ. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. Fortaleza: 2011. Disponível em: www.seplag.ce.gov.br. Acesso em: 22 set. 2013

EVERTON, Maria Socorro Brandão. **Análise do comportamento organizacional e do ciclo PEAC na gestão do projeto professor diretor de turma na 3ª CREDE**. Fortaleza, impresso: 2012.

CEARÁ.COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – CREDE. **Relatório Semestral do Coordenador Regional do PPDT (2012.2)**. Acaraú, impresso:2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense**. In: _____. **Estudos Avançados** 21(60), 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf> . Acesso em: 20 set. 2015.

CEARÁ. Decreto nº 30.282, de 04 de agosto de 2010. **Aprova o Regulamento da SEDUC**. In: _____. **Diário Oficial do Estado, Série 3º ano I, nº 146, de 05/08/2010**. Fortaleza: 2010. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20100805/do20100805p01.pdf>. Acesso em 02 set. 2015.

LIMA, Maria da Conceição Castro. **A Experiência Piloto de Diretor de Turma de Eusébio, Ceará**. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/index2.html. acesso em: 06, out. 2015.

CEARÁ. ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ANTONIO NEGREIROS BASTOS. **Projeto Político Pedagógico**. Irauçuba: impresso, 2015.

Torres, J. S. Entrevista In: Ibañez Ruiz, A. **As Políticas de Educação Básica na Espanha Democrática**. Comentários a respeito da educação básica brasileira. Brasília, MEC/Espanha, 2007

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. **Plano de Educação Escola Melhor, Vida Melhor (Ceará – 2003/2006) – versão preliminar**. Fortaleza, impresso: 2010. CEARÁ. Secretaria da Educação. Histórico. Disponível em <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/historico>. Acesso em: 10 out. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Perfil Educacional dos Jovens de 15 a 17 anos**. Análise comparativa – Brasil, Nordeste e Ceará. Fortaleza: impresso, 2013.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2015.

LEITE, Eunice G. F. Leite, CHAVES, Maria Luiza B. **O projeto Diretor de Turma no Ceará, dois anos depois**. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/index2.html, acesso em: 30 ago. 2015.

CEARA. Secretaria da Educação. **Chamada pública para adesão ao projeto diretor de turma.** Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/imagens/arquivos/alunos/diretor_de_turma.pdf. acesso em 22 de jan de 2015

Ministério da Educação. **Conae 2014.**PNE na articulação do sistema nacional de educação. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf. Acesso em: 2 jun. 2015

LÓPEZ, Néstor. Equidad educativa y desigualdad social. **Desafíos de la educación em el nuevo escenario latino americano.** Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf>. Acesso em 20 de março de 2015.

O DESAFIO NO DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO SER CIDADÃO

Maria Fernanda Santana Melo Madeira

RESUMO: Este trabalho tem como tema o despertar da consciência crítica para a construção do ser cidadão. Há um número cada vez maior de adolescentes que têm acesso a muito, mas que estão desmotivados, vendo a vida passar sem perspectiva de futuro. Eles sentem a vida sem sentido, esse sentimento de vazio é reforçado cotidianamente pelas notícias de violência e tragédia que estão cada vez mais frequentes na internet e televisão, o que aumenta a necessidade de dar amparo àqueles que ainda estão se formando enquanto indivíduos. O objetivo geral é analisar o desafio do despertar da consciência crítica para a construção do ser cidadão do educando. Como objetivos específicos refletir sobre o despertar da consciência crítica para a construção do ser cidadão, enfatizar características do ser cidadão, Destacar a influência da família no processo ensino e aprendizagem. Para um bom embasamento teórico buscou se a contribuição de SCHNEIDER (2010), RIOS (2014), Peregrino (2011), ALVARENGA (2015), Burgos (2012), Vieira (2013), Tavares (2011) entre outros. A metodologia da pesquisa foi pautada na pesquisa bibliográfica. No intuito de que o despertar da consciência crítica para a construção possa se consolidar além desta como uma Política Educacional sustentável.

Palavras-chave: Consciência Crítica. Cidadão. Família. Gestão. Postura

SUMMARY: This work has as its theme the awakening of the critical conscience for the construction of the citizen being. There are a growing number of teenagers who have access to much, but who are unmotivated, watching life pass without a future perspective. They feel life without meaning, this sense of emptiness is reinforced daily by the news of violence and tragedy that are increasingly frequent on the internet and television, which increases the need to give shelter to those who are still forming as individuals. The general objective is to analyze the challenge of the awakening of the critical conscience for the construction of being a citizen of the student. As specific objectives reflect on the awakening of critical awareness for the construction of being citizen, emphasize characteristics of being citizen, Highlight the influence of the family in the teaching and learning process. For a good theoretical background, we sought the contribution of SCHNEIDER (2010), RIOS (2014), Peregrino (2011), ALVARENGA (2015), Burgos (2012), Vieira (2013) and Tavares (2011) among others. The methodology of the research was based on bibliographical research. In order that the awakening of the critical conscience for the construction can consolidate beyond this as a Sustainable Educational Policy.

Keywords: Critical Consciousness. Citizen. Family. Management. Posture.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema o despertar da consciência crítica para a construção do ser cidadão. A pesquisa tem um período de muita correria, onde seu início se deu em agosto de 2018 se estendendo até outubro do mesmo ano. Não é mais possível que se conceba a ideia de que o espaço escolar deva apenas preocupar-se com a formação intelectual do educando. A escola deve trabalhar no sentido de repensar a questão da formação para a efetivação do papel do cidadão na sociedade. Acredita-se que só quando as atitudes cidadãs passarem a ser uma constante no espaço escolar e principalmente, em sala de aula, por todos aqueles que fazem parte do dia a dia do fazer escolar, é que se terá uma geração de cidadãos participativos, envolvidos com o próprio bem-estar, assim como de seus semelhantes. Então de que forma a escola pode trabalhar o desafio no despertar da consciência crítica para a construção do ser cidadão?

O objetivo geral deste trabalho é destacar o desafio do despertar da consciência crítica para a construção do ser cidadão. Justifica-se o presente estudo por ser necessário que o educando possa ter ciência do que é ser cidadão entendendo também que não implica apenas em ter direitos mais junto com estes vem a responsabilidade de cumprir com obrigações. Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, para um bom embasamento teórico buscou se a contribuição de BARTHOLO, 2001. BAKTHIN,1997. BOARIN, 2018. FREIRE,1981. LIMA, 2018. PIAGET, 1972/ 2000. Dentre outros.

Após a introdução, procurou se refletir sobre o despertar da consciência crítica para a construção do ser cidadão, enfatizar características do ser cidadão, Destacar a influência da família no processo ensino e aprendizagem Portanto esta pesquisa é bastante relevante visto que diante da realidade de muitas escolas, não é aconselhável, aqueles que fazem parte do processo educativo ficarem presos a modismos, ao passado e muito menos correr o risco de ficar estático, pois se

faz necessário práticas efetivas que venham a suprir as necessidades educacionais e chegar a resultados reais e concretos.

Daí a importância desse trabalho que contribui para a ciência da Educação para que seja dado um passo a mais em direção ao sucesso de nossa educação a partir do despertar da consciência crítica do ser cidadão no educando.

O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO SER CIDADÃO

Compreender o conceito de cidadania implica conhecer como o mesmo foi construído ao longo da História da Humanidade. Para Demo (1999, p. 70) “cidadania é a qualidade social de uma sociedade organizada sob a forma de direitos e deveres majoritariamente reconhecidos.”

Enquanto para Pinsky (2008, p.19) a “[...] cidadania pode ser qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva.”, ou seja, o conceito de cidadania está relacionado a um grupo, a uma sociedade e para poder existir uma relação harmoniosa e efetiva entre os sujeitos deve ser bem esclarecido. A consciência dos direitos e deveres e seu reconhecimento pelos órgãos competentes que legitimam o “ser” cidadão na sociedade.

Com o desenvolvimento das sociedades surgem novas mentalidades e necessidades, por isso, mais direitos e deveres dos cidadãos são criados e incorporados as Declarações, Constituições e regimentos no caso das empresas, organizações e escolas para proporcionar harmonia nas relações humanas.

O exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que assegura liberdade e igualdade entre os seres humanos, o fim das torturas de qualquer ordem, da escravidão e da servidão marca o fim de um período e o início de um novo momento.

Pensar cidadania remete a seus primórdios e em alguns momentos da História em que esta questão possui grande destaque, Covre (1991 p.16) chama atenção para a Grécia, já Matos (2001), além de dar enfoque a sociedade citada, evidencia Roma, Inglaterra, Estados Unidos e França e afirma que destas sociedades surgem o atual conceito de cidadania que será discutido, a partir do entendimento do que foi este conceito na progressão da história.

Características do ser cidadão

A educação deve considerar a individualidade do aluno como aspecto inerente ao processo pedagógico numa perspectiva de desmassificação, propondo a construção de um clima escolar que potencialize as relações e interações dos sujeitos da escola considerando o aspecto emocional como possibilidade de melhoria da aprendizagem. Considera que:

Na mediação que se realiza entre os alunos e os demais professores da turma, promove-se o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que oportuniza aos professores conhecer as problemáticas que fazem parte do cotidiano de cada aluno e implicam diretamente no seu desempenho escolar (CEARÁ, 2010, p.1).

O objetivo no resgate do despertar da consciência crítica para a construção do ser cidadão dos educandos não vir a ser um simples projeto que surge e de repente some por não ter sustentabilidade.

O trabalho de resgate do despertar consciência crítica para a construção do ser cidadão é feito também na escola, com e principalmente ajuda do professor na sala de aula. É válido que se registre ser este o maior apoio para a sustentabilidade desta ação cotidiana, onde se acredita no envolvimento da comunidade escolar como fator importante para a promoção da melhoria das relações interpessoais e da gestão da sala de aula.

Toda esta ação acontece no intuito também de elevar os resultados de aprendizagem e reduzir o abandono escolar, focando a relação professor-aluno, o contexto sócio- familiar e a formação cidadã dos discentes da turma.

Considerando ser fundamental este trabalho do despertar da consciência crítica do ser cidadão, pois cientes disso é possível que o educando possa assumir uma postura crítica e consciente do seu papel na sociedade, que é de se tornar melhor e ainda de melhorar a sociedade da qual faz parte.

Assim, o despertar da consciência crítica tem como objetivo geral garantir a permanência, o sucesso e a formação do cidadão com ações intermediárias que busquem:

- Favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho.
- Tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os professores da turma, familiares, gestão, comunidade escolar, com respectivas parcerias, unam-se com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência.
- Manter a assiduidade dos alunos, estimulando sua permanência na escola e elevando o grau de sucesso da aprendizagem.
- Oferecer uma educação sustentável que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade.
- Motivar os alunos para aprendizagens significativas e encorajá-los a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional.
- O despertar da consciência crítica requer da escola uma coordenação específica que dê apoio aos Professores e facilite a articulação entre os diversos espaços de trânsito na escola e fora dela, para assegurar o bom andamento das ações.

Para isso, é que se conta com o trabalho do professor para realizar as atividades inerentes às orientações, planejamentos e apoio à dinâmica do projeto na sala de aula. E esta união onde um apoia o trabalho do outro e procura ajudar é muito significativo para toda a equipe é algo que fortalece cada vez mais o grupo e o torna capaz de enfrentar e vencer todos os obstáculos do cotidiano sempre de cabeça erguida.

Os direitos humanos e a conquista da cidadania

A maioria dos países da Organização das Nações Unidas (ONU), inclusive o Brasil, no dia 10 de dezembro de 1948, adotou uma resolução que ganhou o nome de Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em trinta artigos, o documento estabelece princípios que reafirmam os direitos de liberdade e igualdade, assim como as disposições sobre direitos econômicos, sociais e culturais.

Tem-se direito a coisas distintas: a liberdade, ao voto, a educação, a saúde, e cada um se apresenta sob várias formas, como atribuições de pessoas ou instituições. Há direitos, que criam obrigações universais, que devem ser respeitados por todas as pessoas do mundo, a exemplo: o direito à vida.

Quando se fala em direitos humanos, não se está falando de quaisquer direitos mas de direitos que devem proteger a dignidade de cada um. Só pelo fato de serem humanas, todas as pessoas devem ser respeitadas. O ser humano tem um valor em si, uma dignidade que deve ser protegida e respeitada.

A Declaração Universal de Direitos Humanos tem por objetivo fundamental reconhecer direitos destinados a assegurar a dignidade de todos. A Declaração foi uma reação a uma das maiores barbáries da História da humanidade, as atrocidades praticadas durante a Segunda Guerra Mundial.

Foi o impacto causado pelo holocausto, que, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, buscou-se estabelecer um novo horizonte ético para medir o grau de justiça com que os Estados se relacionam com seus cidadãos. O

fundamento dos direitos não depende de nacionalidade, classe social, raça, nem dá vontade de quem quer que seja, mas da dignidade humana.

Os direitos humanos são universais, pois são inerentes a todo ser humano, não importando onde estejam e a situação em que se encontre. A Declaração de 1948, por estabelecer que toda e qualquer pessoa é sujeito de direitos, pelo fato de ser humana, significa que todos, seja individual ou coletivamente, têm a obrigação de não violar os direitos dos semelhantes, agido de forma que os direitos sejam concretizados na sua plenitude, garantindo uma sociedade mais justa e humana.

Portanto, aqueles que vivenciam situações de desigualdades e discriminações, são parceiros na luta em busca da efetivação dos direitos humanos. Ser parceiro, é ser solidário com o outro, é participar na luta por uma vida digna para todos.

O Brasil é marcado por discriminações e desigualdades. A grande maioria da população está à margem da proteção e respeito aos princípios e direitos de igualdade. Existe um abismo entre o discurso e as atitudes em busca dos princípios e direitos de igualdade, liberdade, participação, solidariedade e condições humanas de vida. Há muita demagogia, muitas promessas de melhorias para a classe menos favorecida, principalmente em época de eleições, as quais, depois acabam caindo no esquecimento.

Com isso, percebe-se que existe o conhecimento da situação real da população, porém o que falta é ética, comprometimento, para colocar em prática projetos ousados para mudar a situação que aí está, visando garantir o mínimo de qualidade de vida a estes cidadãos que nem mais ousam lutar por seus direitos. Para melhorar a situação social dos brasileiros, se faz necessária reformas estruturais e que aconteça uma partilha. No entanto, as pessoas estão acostumadas a ser gananciosas e individualistas, por este motivo, entende-se que as mudanças devem partir da excelência que deve ser dada à educação desta geração que serão os adultos do amanhã.

Para a formação de valores éticos para a vida em sociedade, há necessidade de se conhecer e entender o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos e cabe a escola educar seus alunos dentro dos princípios morais de ética e cidadania que regem a vida democrática.

Respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedades são aprendizados importantes na sua formação, assim como os conteúdos das diversas disciplinas, os quais colaboram para a formação de cidadãos conscientes e capazes de discernir, escolher e decidir a respeito dos deveres e direitos de cidadão.

A escola não pode esquecer que faz parte de uma sociedade, o que aí acontece deve ser observado, discutido, de forma a preparar seus educandos para um olhar crítico e para a indignação. É através da indignação que as pessoas superam a indiferença, a passividade diante das violações dos Direitos Humanos.

A realização dos direitos humanos exige uma sociedade organizada, de cidadãos ativos e isso se consegue educando para a cidadania, formando pessoas ativas, capazes de conviver no seu cotidiano de forma consciente, crítica, participativa e democrática, convicto de que cidadania é para todos e para todos os dias. O mundo só será melhor, quando os Direitos Humanos forem de fato uma prática no cotidiano de cada cidadão.

Concorda-se com Lima quando argumenta que a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, direciona a formação de sujeitos capazes de decisões livres, conscientes e responsáveis, tornando-se 'pessoas marcantes no mundo' (1997, apud LIMA, 2002, p. 47). Para isso, a solução não é colocar uma disciplina na grade curricular de uma, duas ou três horas/aulas semanais para a formação da cidadania, nem impor a obrigatoriedade da hora cívica, como já o foi em outras épocas e como pretende alguns parlamentares.

Desta forma surge a reflexão a sociedade que se quer, perpassa pela escola (ideal) que se quer, o que não se consegue através de decretos, de determinações vindas de cima, de gabinetes, é uma tomada de decisões com o envolvimento de todos

aqueles que fazem parte do cotidiano escolar (LIMA, 1991, p. 97). Só se consegue o bem comum e avançar nos propósitos, quando todos estão imbuídos dos mesmos objetivos. As decisões devem ser tomadas de forma participativa e democrática. Cada minuto do aluno na escola deve direcioná-lo para a formação de uma práxis de cidadão crítico, responsável e transformador. O professor possui uma qualificação profissional que lhe dá condições de atuar junto à nova geração, porém a maior preocupação deve ser com a sua formação enquanto ser, um ser completo, com bons princípios.

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

A família cabe à função de orientar seus filhos e a escola a função de ensiná-los no sentido de adquirir conhecimentos específicos para o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual algo que lhes servirá de base para a vida adulta na mudança de postura dentro e fora do âmbito escolar. Desta forma escola e família devem formar parceria no sentido de beneficiar o aprendizado do aluno.

Há obstáculos que devem ser destacados no intuito de melhorar dentro das escolas a parceria da família com a escola e desta com a sociedade. A este respeito Piaget, concluiu que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa mais que uma informação mútua: este intercambio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (1972/2000, p. 50).

Conforme observa-se a participação dos pais, o interesse destes pela vida escolar de seus filhos faz com que haja um aperfeiçoamento dos métodos, ou seja, a escola passa a funcionar melhor. O professor assume o papel de professor educador ao mesmo tempo que os pais cumprem com suas responsabilidades, não deixando a escola sobrecarregada.

A família cabe à função de orientar seus filhos e a escola a função de ensiná-los no sentido de adquirir conhecimentos específicos para o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual algo que lhes servirá de base para a vida adulta. Desta forma escola e família devem formar parceria buscando beneficiar o aprendizado do aluno.

A este respeito Piaget, concluiu que ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (1972/2000, p. 50).

É comum ver situações em que os pais simplesmente entregam seus filhos para que a escola cumpra o seu papel no sentido de orientar, de acolher, de acompanhar o desenvolvimento de seus filhos de forma que deixam de exercer as suas responsabilidades sobrecarregando e cobrando da escola o papel e atitudes que deveriam ser de sua própria responsabilidade. Desta forma, se faz necessário que os pais exerçam sua função de pais e a escola somente o seu papel educativo. Segundo Boarin, a família é o primeiro grupo ao qual o ser humano pertence. É um conceito velho considerando ainda que seus primeiros anos de vida ele precisa de cuidados alheios, e qualquer que seja o vínculo que o prende aos adultos circundantes. É um conceito permanente novo, à medida que a família vai se transformando e remodelando-se de acordo com os contornos da sociedade na qual está inserida (2011, p 2).

Pode-se perceber que a sociedade vai se modificando e que a família por sua vez acompanha tais mudanças, se adaptando ao tempo e aos espaços em que a sociedade se encontra, pois a aprendizagem nada mais é neste sentido o resultado de experiências adquirido ao longo do tempo. A família vai se adequando a estas mudanças que ocorrem na aprendizagem se houver de fato também uma mudança de comportamento.

Assim como Boarin (2011), Poster (1979) afirmam que: (...) as características mais pessoais e particulares da vida íntima do indivíduo permanecem

obscura, somente se tornando sinais significativos quando são remetidas à origem no corpo medicamente significante da família. (Poster, 1979 p. 22). Percebe-se que a família é de vital importância para o indivíduo, ela é algo que o identifica e que refletirá no comportamento na vida escolar do educando. A educação é um processo de mudança no qual a família, primeiro meio social da criança, precisa fazer parte, e esta participação deve acontecer por meio do auxílio e da motivação no processo de ensino e aprendizagem.

Por isso a família e a escola são fontes socializadoras que, apesar de distintas, buscam atingir objetivos complementares. A parceria família escola é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros deste sistema, uma vez que a aprendizagem não está circunscrita a conteúdos escolares (BARTHOLO, 2001, p.23).

Existe uma necessidade de interação da família com a escola, pois toda a criança tem sua história de vida, e deve ser conhecida pelos professores que trabalham diretamente com ela, podendo assim compreender seus alunos e traçar estratégias eficazes para superar possíveis problemas.

A família é sem dúvida a instituição que identifica o indivíduo e como base para sua formação e participação na sociedade e, de certa forma reflete o comportamento dos indivíduos quando passam para a educação escolar em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que nesta reflexão, a maneira de conduzir o processo ensino e aprendizagem sofra mudanças positivas, melhorando o clima de liberdade, interação, participação, responsabilidade, sensibilidade e respeito com o outro e que a formação do educando dê um salto de qualidade, não só em relação ao saber sistematizado. Mas em sua formação enquanto ser humano, que pensa, se relaciona, interage e busca soluções para os problemas, visando uma melhor convivência na sociedade atual, tão carente da formação de autênticos cidadãos, críticos que respeitam os direitos dos

outros, que possuem boa auto estima, que sabem lutar por seus direitos e têm consciência de seus deveres.

Vale lembrar, que cabe à escola dar continuidade aos valores universais (e as vezes começar) a educação iniciada nas famílias, portanto, formar para a cidadania deve ser a principal preocupação da escola. De nada adianta “encher” a cabeça dos alunos com conteúdo das diferentes disciplinas que compõe a grade curricular dos cursos, se o aluno não aplicar esses conhecimentos para melhorar a relação com o seu próximo.

Para indignar-se com as situações de desrespeito aos direitos humanos, para exigir o cumprimento das leis, para agir em todo tempo e lugar dentro dos preceitos de respeito e dignidade do ser humano. E isso só é possível quando a escola como um todo, proporcione a educação integral, que leve os educandos a agir como cidadão de fato e de direito em todo tempo e lugar.

Este estudo é de fundamental importância no sentido de destacar o desafio do despertar da consciência crítica para a construção do ser cidadão, para tanto necessita enfatizar o papel da escola que é fazer compreensível o significado dos conceitos das normas e valores, se esforçar para torna-los visíveis, assimilar os valores no seu comportamento ao conscientizá-los na sua relação com os outros alunos afirmando sua autonomia, estabelecer limites ao exercício da liberdade, contribuir para uma convivência democrática, para a construção do ser cidadão. Com este trabalho, a intenção foi abrir possibilidades a partir da reflexão de textos e da vivência na escola, que em sua prática diária tem mostrado a todos com os quais trabalham e convive/convive que as mudanças só serão possíveis através da participação, engajamento e respeito de toda a comunidade escolar e fora desta.

O trabalho realizado serviu para que, as questões envolvendo a cidadania passassem a ser uma preocupação constante por parte dos profissionais, da família e dos alunos.

O primeiro passo foi dado, muitos outros precisam ainda acontecer para que se possa construir uma sociedade mais ética, com cidadãos críticos, autônomos e participativos, até porque, o tema cidadania não se esgota em algumas atividades e os resultados não são observáveis de imediato.

O que não pode acontecer, principalmente no meio educacional, é perder a esperança e se deixar levar pelo cansaço e pensar que tudo já foi feito. Precisa-se sempre, estar retomando e/ou propondo novas formas de se estar discutindo e colocando em prática os conceitos e o exercício para a cidadania. Desta forma é válido que se destaque que todos os objetivos neste estudo foram alcançados. Portanto espera-se com este trabalho possa estar contribuindo para que possa nortear outros estudos relativos ao despertar da consciência crítica para a construção do ser cidadão do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda. Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. 2 Edição e 1 Reimpressão, Versão em Português Cesar Amarilhas 2015.

BARTHOLO, M. H. Relatos do Fazer Pedagógico. Rio de Janeiro: NOOS, 2001.

BAKTHIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

BOARIN, Maria Lúcia. Refletindo sobre a nova e velha família. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/PE/v8nspe/v8nesao1.Pdf>. Acesso em 06 de out. De 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. Plano de Educação Escola Melhor, Vida Melhor (Ceará – 2003/2006)– versão preliminar. Fortaleza, impresso: 2010.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Histórico. Disponível em <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/historico>. Acesso em: 06 out. 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2015.

LIMA, Maria da Conceição Castro. A Experiência Piloto de Diretor de Turma de Eusébio, Ceará. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/index2.html. acesso em: 06, fev. 2018.

PIAGET, J. Para onde vai a educação. José Olympio. E. 15 a. edição. Rio de Janeiro, 1972/ 2000.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PIAGET, J. A formação do símbolo da criança. Rio e Janeiro. Zahar, 1998.

PILETTI, C. Didática geral. São Paulo: Ática. 1995.

PIAGET, J. Para onde vai a educação. José Olympio. E. 15 a. edição. Rio de Janeiro.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008.

POSTER, M. Teoria crítica da família (Trad. Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar Editores. (1979).

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Oliria Maria Paitot C. Pessoa⁶

Maria Isabel Martins Tinee⁷

RESUMO-Nos últimos anos, a escola vem ganhando uma nova configuração, pois está sendo diariamente permeada por muitas ideias, teorias e concepções. No meio de tudo isso, há uma figura muito importante que é o gestor escolar. Este deve acreditar e dinamizar o processo de gestão escolar democrática, ou seja, viabilizar as condições para que a comunidade escolar possa interferir no meio em que está inserida. Este artigo apresentou como objetivo principal analisar o papel da gestão escolar numa perspectiva democrática e participativa. Para isso, buscou-se os pressupostos que envolvem a gestão escolar democrática. A metodologia se pautou por um uma pesquisa bibliográfica que buscou respaldo em Luck (2013), (LDB) Lei nº 9.394/(1996), Fonceca (2009), Libanio (2004) entre outros. Os resultados mostraram que uma gestão escolar democrática e comprometida com a comunidade escolar pode favorecer uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestão democrática. Educação

INTRODUÇÃO

A gestão escolar vem se modificando ao longo do tempo, sobretudo, a partir da década de oitenta, quando se iniciou uma tendência para um novo perfil de dessa gestão chamada de democrática. Com isso, a escola precisou enfrentar vários desafios no sentido elaborar projetos educativos que fossem opostos aqueles centrados, normalmente no poder do gestor.

Nesse sentido, a concepção de direção escolar muda para gestão escolar e os gestores devem buscar a autonomia da escola por meio da divisão de tarefas e aceitação das ideias de toda a comunidade escolar, isso tudo através da construção de um Projeto Político Pedagógico que retrate realmente a identidade da escola. Nessa perspectiva, entende-se que a gestão democrática é um excelente meio para unir a

⁶ Graduada em Letras com habilitação em inglês pela universidade Vale do Acaraú-UNAVIDA-. Especialista em linguística aplicada a Língua portuguesa pela Faculdades Integradas de Patos-FIP. Mestranda do programa de pós-graduação em ciências da educação pela UNIGRENDAL.

⁷ Graduada em História e pós-graduada em Educação Inclusiva.

comunidade escolar contribuindo assim para criar um clima favorável para uma educação de qualidade.

Assim, quando todos têm vez e voz na escola, ou seja, quando as opiniões, ideias e sugestões são compartilhadas há reflexo no processo de ensino aprendizagem. Nessa concepção a função do gestor escolar deve ser de incentivar, motivar e potencializar as relações dentro da escola, isso favorece a transformação social no sentido de uma sociedade mais justa. Para isso, é preciso compreender os pressupostos teóricos que fundamentam a gestão democrática escolar, entendendo que esta tem como princípio e estratégia a participação para fazer com os sujeitos se sintam pertencentes à comunidade escolar.

Neste artigo, discutiu-se a construção da gestão escolar, com foco na gestão democrática e participativa. A problemática foi a seguinte: a gestão escolar influencia no processo pedagógico? O objetivo principal foi: analisar o papel da gestão escolar numa perspectiva democrática e participativa. A metodologia foi por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Os resultados mostraram que quando a gestão propicia um ambiente agradável, envolvendo todos em todas as decisões, isso favorece uma educação de qualidade e todos sentem-se sujeitos pertencentes ao espaço em que estão inseridos.

No que concerne a estrutura do artigo, o trabalho é composto por uma introdução, seguida da seção Gestão escolar. Logo vem a discussão sobre Gestão democrática e participação popular, Gestão escolar e sua influência no processo pedagógico. Após isso, estão as considerações finais.

GESTÃO ESCOLAR

Ultimamente, o Brasil vem buscando uma gestão escolar que seja diferente daquela conhecida como autoritária e centralizadora, entretanto isso não se constrói de uma hora para outra, pois toda mudança requer ruptura e gera resistência, sobretudo quando se trata de educação.

E, no tocante a história da educação no Brasil, essas mudanças são ainda mais complexas em virtude do processo de colonização, que sempre relegou a educação a um plano secundário.

É importante destacar que os esforços para uma gestão escolar democrática vêm sendo realizados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) Lei nº 9.394/96) que vem promovendo mudanças significativas na educação brasileira.

Entretanto, fatores como as influências dos organismos internacionais como o Banco Mundial que investe na educação do Brasil se sente no direito de interferir com propostas que fazem da educação praticamente uma empresa que visa resultados a todo custo. Nessa perspectiva política surgem pautas associadas ao financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão.

Nesse contexto de novas concepções e novas práticas, a gestão escolar passa a ser vista e valorizada, pois é concebida como no processo de organização do trabalho pedagógico. Acredita-se a referida gestão contribui de forma significativa para um trabalho coletivo e com autonomia, pois essas são práticas indispensáveis à gestão escolar, cabendo ao gestor organizar o trabalho, propor, escutar e mediar à formação e a concretização das metas que a escola deseja alcançar. Nesse sentido, Luck (2008) afirmar que:

O ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinando com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação de um projeto político-pedagógico, comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (p. 12)

Essa concepção de gestão escolar vem se desenvolvendo a partir dos anos 1990 quando houve uma maior preocupação com a gestão democrática. Acredita-se que quando a gestão escolar é bem planejada certamente traz efeitos positivos.

A Constituição Federal de 1988 consolida a gestão escolar nas instituições públicas de ensino. A referência é feita nos seus artigos 205 e 206, quando preceitua que a educação brasileira é direito de todos e dever do Estado e da família, que será solicitada e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL 1988).

Acredita-se que a gestão escolar é determinante para que esses artigos da constituição sejam de fato efetivados. No que se refere à gestão democrática e as concepções e novas práticas, Luck (2013, p. 41), discorre que:

A representação é considerada como uma forma significativa de participação: nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoas capazes de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim. Essa concepção é necessária em grupos grandes que não permitem a participação direta de todos, e se efetiva pela instituição de organizações formais em que o caráter representativo é garantido pelo voto.

Como se pode perceber pela citação acima, a representatividade é um meio pelo qual todos podem ser contemplados quando não estão envolvidos diretamente em uma determinada decisão. Assim, a gestão escolar deve ter a preocupação de envolver todos, dessa forma, pode-se falar em democracia.

Ainda com relação à gestão escolar, observa-se que, atualmente há práticas inovadoras, assim quando a gestão escolar se constitui em ação educacional do cotidiano escolar, de uma forma refletida, sistematizada, tem-se um contexto em que a participação é prioridade. Assim, a gestão escolar caracteriza-se por dar uma identidade à instituição educacional (FONCECA 2009).

A gestão escolar deve ter compromisso com a formação do cidadão e os meios e condições para promovê-la. É preciso que o gestor escolar esteja continuamente avaliando sua gestão mediante um processo contínuo de planejamento, fim de corresponder a uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade escolar.

No que se refere à gestão escolar na perspectiva democrático-participativa é preciso que haja bom senso por parte do gestor no sentido de partilhar as decisões sem, no entanto, ser negligente com o cargo que ocupa.

O gestor escolar ainda precisa ser sensível a realidade social da comunidade escolar. Para isso, são importantes a humildade para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, perseverança, paciência e a confiança na experiência (FONCECA 2009).

Dessa forma, compreender o conceito de gestão escolar é fundamental para entender a organização da escola tomando como princípio uma gestão democrática

participativa. Para isso, ressalta-se que a gestão democrática surgiu a partir do modelo de educação autoritária que prevaleceu por muito tempo em na sociedade brasileira.

Tal modelo pode ter comprometido o ensino aprendizagem, uma vez que impedia a transformação da escola, o que não permitia a participação da comunidade. É possível dizer, atualmente há um novo modelo de gestão que certamente implica o modelo de educação. A gestão democrática é um entendimento de gestão comum na sociedade brasileira. Pois é considerada uma experiência sucedida quando se trata de gestão escolar (FERREIRA, 2008).

Entretanto, sabe-se que a gestão escolar democrática ainda não se firmou em todas as escolas públicas brasileiras. “Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar o seu papel” (FERREIRA, 2008, p. 306).

É possível observar nessa citação que esse processo de gestão escolar democrática deve envolver toda uma comunidade. Isso está de acordo com o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96, que estabelece os princípios de uma gestão democrática a partir da participação da comunidade escolar:

Art. 14 – Os sistemas de ensino decidirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, segundo suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 101) afirma que “o processo de tomada de decisão se dá coletivamente participativamente”. O autor ainda acrescenta que para a organização os processos de gestão escolar podem assumir diferentes significados de acordo com a concepção que se tem dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos.

Dessa forma, entende-se que a gestão escolar é determinante para o sucesso ou insucesso de uma escola.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO POPULAR

Atualmente, a gestão escolar democrática vem sendo referência para o desenvolvimento das escolas públicas. Para efetivação da gestão democrática é preciso que a escola se comprometa a agir de forma que todos possam ser envolvidos por ela. Para isso, entender a gestão democrática é de suma importância porque implica visualizar a perspectiva social, no qual os sujeitos possam “participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução”, salienta Cossio (2006, p. 31).

Para Cossio (2006,), a gestão democrática deve estar fundamentada na construção de um espaço público a fim de promover condições de igualdade, que propicie um ambiente de trabalho coletivo com uma educação inclusiva que possibilite a inter-relação do todo. Nesse sentido deve haver uma maior preocupação acerca de um conhecimento que auxilie a preparação dos sujeitos para a vida.

Ressalta-se que a gestão escolar e administração não cargos estanques, uma deve ser complementada pela outra. Nesse sentido, tem-se a seguinte citação: “mas supera as suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, para atender às exigências de uma realidade cada vez mais complexa e dinâmica” ANDRADE, 2004, p. 11).

Como pode ser observado pela citação, o conceito se caracteriza por uma formação do gestor fundamentada na liderança educacional, assumindo uma postura que favoreça o ensino aprendizagem com oportunidade para todos. Paro deve estar alicerçada na participação da comunidade e esta deve acontecer na prática, pois “a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta” (2002, p. 16).

Sabe-se que este processo é muito lento e caracteriza-se por muitas barreiras, ou seja, precisa-se se construir um projeto em que todos estejam envolvidos por adesão e nunca por imposição, nesse sentido, pode-se perceber que a gestão democrática é bastante viável para se constituir dentro da escola.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 206, no inciso VI, ressalta que a gestão democrática do ensino público como um dos princípios que nortearão o ensino no país. A LDB, em seu Artigo 14 determina que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” e ressalta alguns princípios que deverão nortear esse trabalho: a participação dos profissionais da educação e a participação da

comunidade escola, ou seja, o envolvimento de todos que fazem parte da escola tanto de forma direta quanto indireta.

O papel do Estado enquanto nação se alterou de forma rápida, ultimamente. Isso está relacionado às políticas sociais, gerando uma situação “insustentável, gerada pela violência, desemprego, estado de miserabilidade de grande parte da população, provocando uma desesperança generalizada se o descrédito na classe política do país” (COSSIO 2006, p. 23). Isso significa que as leis possibilitam e indicam que é possível ter-se uma escola na qual os sujeitos possam participar de maneira efetiva. Entretanto para a efetivação das leis apontam é necessário criar meios de participação e de aprendizado democrático e, portanto, repensar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais

A gestão democrática vai depender da postura que os sujeitos adotam na escola, não apenas o gestor, mas toda comunidade escolar. Mas a realidade das escolas está muito longe desse princípio democrático porque as escolas estão permeadas pelo autoritarismo e de práticas de dominação que “em nada contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando” e, acrescentando, de todos os sujeitos que nela se inserem.

Entende-se que a democracia precisa ir ocupando seu espaço na sociedade, mesmo que de forma gradativa. Sabe-se que ainda muitas escolas que estão impregnadas pelo autoritarismo que reprime e afasta as pessoas das decisões de que podem participar. Tal autoritarismo impede os sujeitos de exercerem sua autonomia e liberdade, ele não pode abrir mão por ser um direito conquistado no decorrer da história e que se tornou um bem precioso da humanidade, pois não se admitem mais represálias contra seres humanos (LIBÂNEO 2001).

Ainda de acordo com Libâneo (2001), a participação popular é elemento imprescindível para garantir a gestão democrática da escola, uma vez que os sujeitos da escola devem estar presentes nas decisões, construções, acompanhamento e avaliação das propostas. É fazer parte da ação de forma sistemática, comprometida e consciente.

Tudo isso tem reflexo na postura desses sujeitos que estão inseridos dentro da escola, os quais têm muito a contribuir para que a gestão escolar democrática se efetive e contribua para a formação de sujeitos atuantes no meio em que estão inseridos. Isto é, o educador, o educando e a comunidade de maneira geral são os

sujeitos que de forma direta ou indireta agem sobre a realidade da escola e que merecem serem reconhecidos. A escola deve se tornar um lugar de desenvolvimento de novas experiências e competências, proporcionando sua contribuição para melhorar a sociedade e, este é um desafio de todos: pais, professores, diretores, alunos e funcionários (GUTIÉRREZ 2003).

Vale ressaltar que todos que fazem a escola devem ser responsáveis pela gestão da escola, ou seja, devem contribuir para as decisões e até se posicionarem exigindo da gestão que tais decisões precisam ser compartilhadas por todos. Nesse sentido, sabe que tudo isso é um grande desafio. “Tornar realidade para todos uma educação básica de qualidade é principal finalidade de seu trabalho” (2001, p. 17). Além disso, sabe-se que a escola possui suas especificidades, por isso, somente podem ser compreendidas a partir de conhecimento prévio já que existe na escola. Ainda é muito importante que a escola mantenha “intensa relação com a comunidade, quer na prática cotidiana na administração, quer no que se refere à enorme heterogeneidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira”, salienta Gutiérrez (2003, p. 68).

Sabe-se que para uma gestão democrática é necessário ter como, princípio orientador, a participação de todos, garantido dessa forma o envolvimento de todos os seus sujeitos. Nessa perspectiva, tem-se o professor como um agente de grande importância para esse processo de gestão democrática, nesse contexto entram os diretores e gestores, uma vez que estes não deixam de serem professores e de terem função primordial dentro da escola. O professor é agente de transformação social e para poder atuar nesse sentido, precisa do apoio da gestão. O professor precisa ser alguém que inove, seja consciente e que atue de forma política no contexto social da escola como enfatiza Vianna (2000, p. 68).

Para Vianna (2000), o educador deve trabalhar para educar os presentes e as futuras gerações, mas isso precisa estar bem no seu ambiente de trabalho além disso ser remunerado para não precisar multiplicar as horas em horas de trabalho. Outro ponto que merece destaque é o reconhecimento que o professor vem perdendo na sociedade. O fato de ser mal remunerado o impede de aperfeiçoar conhecimentos, preparar aulas e aprender novas técnicas de trabalho. Isso, na maioria das vezes, leva esse profissional a acomodasse em apenas transmitir as noções autorizadas, sem criticar, sem questionar a validade e a importância do que transmite e tudo isso pode ser mudado com uma gestão democrática atuante.

Ainda de acordo com Vianna (2000), o professor juntamente com o gestor deve fazer do espaço escolar um lugar voltado para as inovações. Isso significa que professor e gestor precisam ser ousados, no sentido de superar barreiras e auxiliar na construção de uma escola que seja de todos para todos. Ou seja, que os sujeitos possam ter vez e voz. Sabe-se que isso não se consegue com autoritarismo e sim com a adesão de todos, dessa forma, todos terão o direito de questionar, de pensar e repensar ideias, uma vez que a educação e o seu próprio trabalho pedagógico. Para que haja uma gestão democrática na teoria e na prática é necessária uma mudança de concepção, uma transformação no sentido de se entender que uma escola, sobretudo a pública, não é de um gestor, ela pertence a todos.

Para a efetivação da gestão democrática, deve ser respeitada a individualidade de cada sujeito, ele deve ser dono da sua própria história, e valorizado por qualquer gestor que deseja uma prática democrática dentro da escola. Padilha (2005, p. 74) destaca que “o direito do educando deve ser garantido dentro do planejamento participativo conforme garante o Estatuto da Criança e do Adolescente”.

GESTÃO ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO PEDAGÓGICO

A educação brasileira apresenta diversos problemas, sobretudo, a pública, são diversos os fatores que contribuem para esses problemas, entretanto quando a escola conta com uma gestão democrática comprometida para favorecer o processo pedagógico.

Conforme Lima (2003 p. 131),

Discutir a questão da qualidade na educação é fazer relação com o termo quantidade, pois “numa lógica de democratização da educação e da escola, parece fazer pouco sentido a oposição quantidade/qualidade, por tão imbricados que se encontram os dois termos.

Entende-se que para o autor a “quantidade da qualidade” está voltada para promover a democratização da educação e isso vai na contramão da ideia de que basta as pessoas terem acesso à educação para que haja qualidade e sabe-se que quantidade não tem relação direta com qualidade. Nesse sentido, a figura do gestor é muito importante, quando este se pauta por uma gestão democrática que leva em consideração também o processo pedagógico, ainda é muito comum a figura de gestor

que se preocupa muito com a parte administrativa em detrimento da parte pedagógica. É importante destacar a escola deve levar em consideração a unidade de seus elementos de uma única realidade, uma vez que o gestor escolar também é um educador e a gestão é igualmente um processo educativo.

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. Portanto, a gestão escolar democrática é uma condição necessária para se produzir uma educação de qualidade (RUSSO, 2007).

Sabe-se que para haver uma educação de qualidade é preciso se pensar e agir a longo prazo, uma vez que isso exige mudança e reestruturação organizacional, sendo assim, o gestor escolar deve ser o primeiro a identificar o seu papel nesse processo, considerando que a busca da qualidade escolar promove mudanças significativas, tais mudanças devem levar em consideração a forma como as escolas têm sido gerenciadas.

É preciso que haja um movimento em direção a um maior envolvimento de todas as pessoas, constituindo dessa forma, o que se entende por gestão escolar democrática. Assim, o objetivo do gestor escolar que deseja um resultado qualitativo do trabalho pedagógico é de promover interação, cooperação, comunicação e motivação, a fim de diversificar e potencializar as relações interpessoais mediante situações mediatizadas, que venham a ressignificar o processo educativo e o sistema educacional. Nesse sentido Vieira (2009 p.129) esclarece que "quando todos dialogam e participam, o envolvimento e o comprometimento de todos são maiores".

Nessa perspectiva, espera-se que a gestão democrática possa implementar mudanças qualitativas no processo organizativo, promovam uma constante que assegure a superação e o desenvolvimento aos processos educativos, mediante uma gestão escolar participativa. Sabe-se que uma gestão democrática pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem no sentido de desenvolver competências e habilidades dos alunos, favorecendo a ideia de formação de sujeitos reflexivos e construtores de novas práticas no contexto social-histórico (VIEIRA 2009)

É importante destacar que o termo Gestão Escolar se caracteriza pelo planejamento do trabalho escolar e racionalização do uso dos recursos materiais, financeiros, intelectuais; dirigir e controlar os serviços necessários à educação, bem

como coordenar e controlar o trabalho das pessoas. Para as instituições escolares, atribui-se o termo organização institucional pela maior abrangência, entendendo-se que as instituições escolares possuem fortes características interativas que as diferencia de empresas convencionais.

Nessa perspectiva, tem-se a contribuição de Libâneo, et al (2001, p. 77),

Organizar é bem-dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzem a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, afim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral.

Nesse contexto, os termos organização e administração podem ser aplicados como um complementando o outro, desde que seja explicitado o conteúdo de cada um. A escola pode ser entendida como uma organização na medida em que ela se caracteriza como uma unidade social que interage em si e sobre si mesma, que atua através de processos organizativos próprios, trabalhando coletiva e de forma democrática, a fim de alcançar os objetivos da instituição. Para que a instituição funcione de forma articulada, por isso, é importante a tomada e o controle das decisões, para assim denominar a gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tratou da gestão escolar numa perspectiva democrática. Observou-se que tal gestão tem se mostrado um grande desafio que as escolas precisam assumir, uma que isso se constitui um elemento de transformação social. Desse modo, as relações dentro da escola são extremamente importantes para que todos se sintam responsáveis pelo sucesso e/ou insucesso da escola.

Nessa perspectiva, assume-se uma postura de coparticipação uns com os outros, mesmo havendo uma hierarquia entre os sujeitos, isso não deve comprometer essa coparticipação, uma vez que a gestão democrática favorece um clima de harmonia no ambiente escolar. Tudo isso pode interferir de maneira significativa na construção e solidificação da gestão democrática dentro da escola. Vale ressaltar que a gestão democrática é amparada por lei federal e se caracteriza como uma excelente ferramenta que favorece o processo de ensino aprendizagem dentro da escola, tornando, assim, todos participantes do processo de ensinar e de aprender. Para que isso ocorra, o gestor deve ter postura de alguém comprometido com a proposta, tenha

perfil de liderança e postura aberta ao diálogo, a participação para que a ação democrática se efetive de fato dentro das escolas.

Diante disso, o envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade educativa é de fundamental importância, pois esse processo se torna reflexivo, eficaz, funcional e crítico quando em ação na realidade em que todos os envolvidos estão inseridos, tendo como objetivo principal os sujeitos em foco na escola, ou seja, os alunos que devem ser favorecidos com uma gestão escolar democrática e participativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Introdução: **Gestão da Escola**. In: ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (coord.). A gestão da escola. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia A. da S. (orgs). **Gestão da Educação**. Impasses, perspectivas e compromissos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Brasil. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez2006.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Gestão democrática da educação: retórica política ou prática possível**. In: CAMARGO, Ieda de. Gestão e políticas da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

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

FONSECA, M; OLIVEIRA, J. F. A. gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de política e administração da educação**. Recife, v.25. .n 2 p. 2333-246, maio/agos 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.

LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão Paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUTIÉRREZ, Gustavo Luis. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: CAMARGO, Ieda de. Gestão e políticas da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RUSSO, Miguel Henrique. **Contribuição da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino**. In: BAUER, Carlos et al. Políticas Educacionais e Discursos Pedagógicos. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador**. São Paulo: EPU, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche (coord.) **Eleição de diretores: o que mudou na escola?** Brasília: Editora Plano, 2004.

UM PAÍS, UMA UNIVERSIDADE E UM DIPLOMA REFLEXÕES E REPERCURSÕES

Xavier Alfredo da Silva Futi⁸
Fernando Bumba⁹

Resumo

Este artigo reflete as repercursões existentes e as percepções que as pessoas têm quanto aos nomes dos países, universidades e os diplomas ostentados como sendo competências e o saber fazer das coisas, sobrepondo-se a supremacia diante dos colegas que se calhar estudaram nos países e universidades ditas não de renome. Dentre muitos aspectos abordados destacou-se a qualidade da formação, pelo facto de muitos considerarem-se os melhores, porque são oriundos de países e universidades com diplomas de renome, como argumento para sustentarem as suas competências, acompanhada de certa arrogância e orgulho como forma de minimizar os seus colegas. Além da qualidade da formação que eles acham ser uma valência em relação o que fazem na pratica, reflectiu-se também questões pontuais e actuais, levantando um questionamento se os nem os dos países, universidades e o diploma que ostentam garante a qualidade de um profissional. O profissional é aquele que se apresenta em condições normais, com um conhecimento sólido e que garanta a sua intelectualidade e o aperfeiçoamento das suas competências e habilidades. O diploma é um documento que valoriza a formação, mas que deve ser acompanhado de um conhecimento sustentado com competências.

PALAVRAS CHAVE: País, Universidade, Diploma.

ONE COUNTRY, ONE UNIVERSITY AND ONE DIPLOMA

REFLECTIONS AND REPERCUSSION

ABSTRACT

This article reflects the existent repercussions and the perceptions that people have thinking that the names of the countries, universities and the diplomas provide competences and permit people do things, putting themselves in a high rank before the friends that they studied in the countries and unknown universities. Among many approached aspects stood out the quality of the formation, for the fact of many be considered the best ones, because they are originating from countries and universities

⁸Doutorado em ciências da educação, Mestrado em educação primária e licenciado em ensino da Matemática. Docente de Metodologia de investigação Científica, Metodologia de ensino da Matemática, Seminário de educação primária, Metodologia de Ciências da Natureza, Práticas Pedagógicas, Matemática geral. É docente nas Universidades 11 de Novembro (Instituto Superior Ciências da Educação-ISCED), Instituto Superior Politécnico de Cabinda-ISPCAB e Instituto Teológico Charles Harvey em Angola-ITECHA. Email: xasfuti@yahoo.com.br

⁹Doutorado em Curriculum, Professorado e Instituições Educativas, Mestrado em Gestão, Supervisão e Formação de Formadores e Licenciado em Ensino da Psicologia. Docente de Gestão e Inspeção Em Educação, Psicologia Geral e de Desenvolvimento e Metodologia de Ensino de Geografia. Email: felitobumba@hotmail.com

with recognized diplomas, as argument to sustain their competences, accompanied with a certain arrogance and pride as form of minimizing their friends. Besides the quality of the formation that they think to be a valency in the contrast to what they do in practice, it was also reflected that punctual and current matters arising, a questionnaire if the names of the countries, universities and the diploma that show the warranty a professional's quality. The professional is what comes in normal conditions, with a solid knowledge and that guarantees the intellectuality and the improvement of their competences and abilities. The diploma is a document that values the formation, but that should be accompanied of a knowledge sustained with competences.

KEY -WORDS: Country, University, Diploma.

INTRODUÇÃO

O artigo surge da necessidade de levar em consideração, ao pensamento do dia-à-dia sobre os prós e os contras do tipo de formação, que serve sempre de sinónimo do melhor, basta estudar em países de grande expressão ou de Universidades da elite mundial.

Todos os dias ouve-se dizer nos corredores do pensamento e de muitos, que os melhores estudos são os feitos na Europa, em países como Portugal, França, Inglaterra, etc. Para outros, os melhores estudos, ou melhor, formação está nas universidades nos estudantes quem vêm do Brasil , Estados Unidos da América, etc. Dentro desta ordem de ideias, surge outro paradigma, do pensamento que defendem sobre a formação dos países da América Latina, a corrente Cubana e o de Mercosul com ênfase o Paraguai, que muitos acham ser as corrente mais fracas, pelo facto de serem países do MercoSul, países da América Latina que não têm expressão diante das universidades europeias. Os aspectos anteriormente tentam fazer entender ao estimado leitor como a convergência do pensamento pode fazer com que haja diversidade de opiniões, numa escala da mediocridade, onde muitos pensam que o estarem em grande país com muita expressão académica, passar numa Universidade e carregar um diploma com cheio de carimbos de entidades reconhecidas faz com que isso lhe dê o protagonismo de ser o melhor e bom.

No nosso país, é visto como melhor aquele que tem um diploma vindo de grandes países , grandes universidades, pois para muitos, mesmo que não tenham

competências suficientes para estar numa sala de aula para transmitir conhecimentos aos alunos são melhores. É triste haver ainda gente que pensa que, quem sai de grande universidade e de um país do primeiro mundo, tem protagonismo em relação aos demais colegas vindos de universidades de menor visibilidade mundial. As lacunas que as nossas instituições observam ou que seus quadros apresentam são em grande parte, pelo facto de se pensar só no diploma, no país e na universidade em que estudou, e não, fazer dos seus estudos como uma grande conquista e demonstração no ou do que valem em função das suas habilidades, competências e atitudes que viabilizam o processo de formação de outros quadros, tendo sempre em conta o compromisso que se tem com a sociedade. “A competência é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 2002:19).

Nos dias de hoje, para muitos, o mais importante é ter o diploma, ser professor Doutor, ser antigo numa instituição. Esse não deve ser um fundamento que o torna suficiente para se autoproclamar melhor em todos os níveis, na administração, na sala de aula, enfim. As suas ideias são sempre as melhores mesmo com as suas debilidades. Um trabalho que trás reflexões sobre a valorização de quadros, não importando de que país, nem origens universitárias, mas considerar as suas potencialidades, no que pode oferecer para um país como o nosso que está em franco crescimento e desenvolvimento.

UM PAÍS

A formação de quadros de um país é uma política do estado, mas que nem sempre todos beneficiam destas políticas, inviabilizando o processo de estudo ,lutando por outras vias para encontrar soluções. Aham os autores do artigo que a formação não tem fronteiras, pelo facto de se pensar em Angola que, só se pode estudar em Países com os quais Angola tem convênio, ou de grande expressão académica a nível mundial.

Para muitos estudar em países da Europa como: Portugal, Espanha, Itália, França, Inglaterra e Estados Unidos de América é a garantia que a sua formação seja credível, mesmo não apresentando competências suficientes. Aham-se ser sempre

melhores que os outros. Tudo isso resume-se no facto de pensarem que o País é que faz a pessoa, enganam-se, a verdade que se deve ter em conta é que se não for estudante esforçado para demonstrar o que este País tem de melhor nunca será visto como um bom quadro.

Já várias vezes notou-se em Angola que muitos que estudam em grandes países nem sempre são os bons quadros que o País tem. Infelizmente este tem sido o indicador que apresenta nas nossas universidades em particular na província Cabinda. Do diagnóstico feito é que muitos simplesmente apresentam-se nas salas de aulas com certos níveis de arrogância, que dá cobertura às suas falhas, uma vez que não apresentam competências para desenvolverem a sua actividade profissional com dignidade e profissionalismos. É importante realçar que, cada um pode estudar no País que achar conveniente, na medida em que acha que a formação pode sustentar o seu profissionalismo através de acções que demonstram suas capacidades, atitudes coerentes de um homem capaz de dar seu contributo para uma sociedade faminta. “Entende-se que as qualificações adquiridas sem um profissionalismo sustentado são temporárias e de um diploma que simplesmente certifica títulos” (RICARDO,2010:24)

Estudar em um País com universidades de elite mundial ou num de pouca notoriedade mundial académica, não pode definir a vida do profissional, o mais importante é que apresente competências e resultados para fazer desenvolver um país, não importando o tipo de curso que este fez, mas sim como ele é capaz de cumprir com as suas responsabilidades. Cada País define as suas políticas quanto a formação, mas não pode impedir que se faça estudos nos Países em que os candidatos pretendem realizar os seus estudos fazer, de acordo com as suas possibilidades, oportunidades e as políticas que as vezes facilitam a vida e o progresso da vida académica dos seus candidatos.

As formas de estudar não podem continuar a ser um impedimento para um País que almeja desenvolvimento, o mais importante é conseguir ajuntar todos os quadros, sem se importar do País de formação dos seus quadros, mas sim convidá-los, averiguá-los e creditar a sua documentação. Porque o que acontece em Angola, em geral e na província de Cabinda, em particular, as políticas implementadas por

alguns gestores invejosos e, principalmente, os gestores oriundos de universidades de Portugal, da Espanha, França e Brasil; estes são considerados grandes, mesmo com as suas fraquezas académicas.

Era bom que se ajuntássemos todos, independentemente de onde estudou, desde que os estudos sejam verdadeiros, não importando a modalidade de estudos, tendo como foco a diversificação da economia, conforme o repto lançado pelo executivo do país; como estratégia para se chegar ao desenvolvimento que quer alcançar. Impedir o desenvolvimento de alguns quadros é travar o desenvolvimento do país. A cor de uma camisola, a religião, o compadrio e outras filosofias maquiavelísticas não devem ser formas de avaliação de competências, o que se deve fazer é dar oportunidades a todos.

É sempre assim Angola, minimiza-se depois é que mais tarde dão valor. Não é bom, pelo facto de muitos não suportarem represálias. Num passado recente, todos que vinham de Cuba não eram tidos nem achados, mas é um País que formou quase todos os quadros superiores que aguentam o desenvolvimento e crescimento de vários sectores a nível nacional. Então não é o País que forma, se o candidato não se aplicar para o seu desenvolvimento e competências durante o percurso de estudos nestes Países, sem se importar que seja Países da Europa, MERCOSUL, América Latina ou América do Norte.

UMA UNIVERSIDADE

Angola é um País já com 41 anos de independência que viveu uma intensa guerra. Durante estes a nos só tinha uma Universidade Pública (Universidade Agostinho Neto), mas com a abertura das oportunidades, o governo de Angola, implementou mais 8 Universidades, subdivididas em 8 regiões académicas que hoje dão cobertura aos problemas de formação superior a nível do País, mas que não são suficientes para resolver a demanda social, na medida em que as políticas não são bem direccionadas, pois muita coisa é feita de forma política e partidária, e não pelas oportunidades que cada área apresenta em função das suas potencialidades.

Há uma enorme variedade de Universidades Privadas no País, mas tudo centralizado numa só província, Luanda, quando que noutras províncias nem uma

Universidade privada existe. Por outro, existir, os cursos são limitados, o que inviabiliza a vida das populações, obrigando os jovens viajarem para Luanda para continuarem os seus estudos a nível de licenciatura e 0,5% do nível de pós-graduação. Logo, pode-se entender o porquê de muitos procurarem as Universidades fora das suas províncias, já que nas suas províncias há pouquíssimas oportunidades.

Um país que almeja desenvolvimento académico e progresso a nível nacional, não pode limitar-se simplesmente com cursos de ciências da educação, precisa, por outro implementar cursos de âmbito técnicos e tecnológicos. Logo, são políticas fracassadas para diversificar a economia que tanto se fala. Para muitos estudar em universidades de renome, é sentir-se que os seus estudos serão das melhores, mesmo que a sua aplicação seja débil. O facto de passar nestas universidades é motivos de júbilo, porque para muitos isso dá crédito aos seus estudos, garante as suas qualidades, habilidades no saber fazer. Cada universidade garante as suas políticas, para o bom desempenho dos seus estudantes, não importando o nível em que se enquadraram estudos a serem implementados.

Uma universidade pode apresentar qualidades, em termos infra-estruturais, docentes, técnica, académica e organizacional, mas se os seus integrantes ou cursantes não reunirem condições de aprendizagem, não será possível que estes saiam bem, pelo facto de confiarem na qualidade dos seus serviços e sem aplicação, demonstração de atitudes e habilidades que garantem a sua formação, não poderá ser bom e grande quadro formado nesta instituição. Passar numa universidade não é a mesma coisa que estar lá e sentir que adquiriu novos conhecimentos e moldou-se com um conjunto de matérias que foram leccionadas ao longo da sua formação, como garantia dos seus títulos.

O objectivo de muitos estudantes é simplesmente estudar em universidades que têm nome, para garantir que os seus estudos e cursos de formação possam ser potencialmente reconhecidos pelo nome da instituição que frequentaram e ali receberam a sua formação académica. Mas quando vamos averiguar as suas habilidades profissionais não se observa o nome da universidade da sua proveniência uma vez que tudo fica na universidade e carrega consigo apenas os documentos.

Não é a universidade que faz grandes quadros se estes não prepararem-se para enfrentar os desafios de aprender e conquistar o espaço dentro desta instituição académica. Não se precisa seguir a onda das outras pessoas, mas, sim, chegar e incorporar um nível de conhecimentos que lhe vão permitir o sucesso no seu exercício prático como profissionais bem formados. “ O saber fazer envolve não só os conhecimentos adquiridos mas também as experiências acumuladas ao longo da actividade profissional”(RICARDO,2010:24).

Para muitos que estudam nas universidades da Europa, acham que estão bem sucedidos no facto de terem feito os seus estudos nas universidade de Porto, Universidade de Lisboa, Universidade Rei Juan Carlos na Espanha, Universidade de Paris e Lion em França e tantas outras ,são considerados de bons quadros, no fundo, do ponto de vista prático não se valem em nada, na demonstração dos seus deveres, baseando-se naquilo que aprendeu. Triste é considerarem-se piamente que são Licenciados, Mestres e Doutores no papel que nem conseguem transmitir os conhecimentos adquiridos durante a sua formação.

Angola só tem duas ou três Universidades que ministram cursos de pós graduação e pela demanda populacional, estas universidades não estão em condições de ajudar a massa estudantil na efectivação das suas pós-graduações, e, porque também, não existe diversidade, logo mobiliza os cursandos destes níveis em optarem por países que oferecem Mestrados e Doutoramentos, que garantem disponibilidade conciliando o tempo dos cursandos para possibilitar que os estudantes consigam atingir os seus desafios e anseios.

O facto das formações surgirem das Universidades dos países do MERCOSUL e América Latina não significa que as suas formações são fracas, precisa-se olhar no seu trabalho e precisa-se saber que podem ajudar a compreender o seu saber fazer e estar nas instituições onde aplicam os seus conhecimentos. Fazer Licenciaturas, Mestrados e Doutorados nas Universidades tanto de África, Europa, Américas e tantos outros continentes, quanto às modalidades de aprendizagem, não é a garantia de que estes possam ser grandes docentes e profissionais se estes, não reverem as suas políticas de formação enquanto elementos na busca de conhecimentos

nas suas pós-graduações. É de realçar ainda que pensar que a universidade é que te torna bom, quando tu és fraco durante a fase de aprendizagem é ridículo.

Muitos estudam em países de renome não é porque querem saber, mas vão lá pelo nome que a sua formação poderá ter e facilidade no seu reconhecimento, mas quando for feito o inventário dos seus conhecimentos é zero. É importante lembrar-se que não é a universidade que faz o profissional, o profissional é quem faz a universidade, o que significa dizer que você é que faz o seu próprio destino e a sorte é você quem a cria. O facto de alguém ser oriundo de uma universidade ou país de renome não prova absolutamente nada. Acredita-se que a imagem da universidade não é o factor relevante. Ainda acreditamos que carregar a imagem da instituição é uma forma daqueles que não possuem currículo para maquiar sua incompetência. É claro que não adianta apenas a universidade ser boa, o estudante deve ser alguém esforçado. As instituições consideradas de bom nível só o são porque têm um ensino decente, onde se formam aqueles que aprendem. Cada um é responsável pela construção da sua carreira e do seu conhecimento.

Ser melhor naquilo que faz é o que o mercado ou a sociedade quer. Devemos sair da mediocridade. Não sou contra as instituições e países de alto nível, mas a verdade é necessário determinadas reflexões muito bem assentes, para se fazer entender a muitos que se levantam dizendo de que as instituições e países bem vistas formam exclusivamente excelentes profissionais. Quem faz a formação é o estudante e a universidade preenche apenas uma pequena parcela do que será útil e que fará diferença na vida perfil profissional de cada um. Independentemente de ter estudado em instituições da Europa, MERCOSUL, América Latina, Central, Ásia, África etc, o que importa são as aptidões de cada um e não a quantidade de estrelas das instituições na qual você atingiu os graus ou níveis. Conhecem-se profissionais que se destacam mesmo sendo oriundo de universidades, países não do topo e outros que não se destacam que se formaram nas melhores universidades e países do topo.

Angola é um país onde se fala muito, despreza-se e minimiza-se bastante as formações de muitos ou de outros, mas é um país que nem mesmo nas 150 melhores universidades de África está. Como se compreende um país que não faz parte do ranking das universidades do seu continente vive minimizando as formações dos que

tanto se esforçam para ajudar desenvolver um país? Uma contradição? Quando muitas formações feitas por muitos destes desprezadas em Angola estudam em países que no ranking dos seus continentes e universidades estão bem posicionadas.

PORQUE SE DEVE REPENSAR SOBRE A VISÃO DOS ESTUDOS A NÍVEL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM VÁRIOS PAÍSES DO MUNDO PELOS ANGOLANOS?

Estamos em pleno século XXI, um século em que a ciência ganha cada vez mais contornos extraterritorialmente mirabolantes, a multiplicidade de invenções feitas pelo homem pós-contemporâneo demonstram a sua medida, tanto do ponto de vista lógico-cognitiva filosoficamente positiva. O homem pós-contemporâneo carrega novas ferramentas por si produzidos que o ajudam a reflectir em torno de si e da sociedade em geral.

A questão da qualidade das universidades, e, ou, de países desenvolvidos ou não, não deve ser evocada como único indicador para que se deve dar créditos para a qualidade dos estudos universitários, deste ou daquele. É importante perceber que a qualidade não está na estrutura física ou no nome da universidade que alguém frequente, mas no esforço que cada um empreende para alcançar as competências e a performance. “A justiça é a base em que se apoiam as relações humanas e sobre a qual se constrói a ordem social. Não pode viver pacificamente uma sociedade que não assente numa mais ou menos justa correlação entre os direitos e deveres dos seus membros e numa justa distribuição dos bens e tarefas comuns” (GAMBRA,1973:299).

O mérito é um bem que deve ser equitativamente distribuído entre todos os membros de uma mesma sociedade, independentemente da sua religião, sua cultura, cor partidária, país de formação ou universidade, de renome mundial ou de pouca visibilidade académica. A justiça como bem maior que uma nação tem e deve dar aos seus cidadãos pode ser um meio de fomento de conflito e desigualdade entre pessoas da mesma terra. Assim, é importante que os que gerem o bem público, e a valorização equitativa de influência e mérito, como bem público, tal como gerem o erário público.

Estudar em países de MERCOSUL (Argentina, Paraguay, Chile etc), países da Europa como Portugal (Universidade do Porto, Universidade Clássica de

Lisboa, Coimbra), Inglaterra, França (Universidade de Paris, Universidade de Sorbonne), Espanha (Universidade Rei Juan Carlo), Alemanha, Estados Unidos da América e outros, não é sinónimo de qualidade nos estudantes. A qualidade alcança-se pelo esforço que cada um empreende, independentemente da universidade que este frequente.

A marginalização surge na sequência da partidarização dos serviços sociais do país. Ora, a cor da camisola não deve ser meio de repressão psicológica dos cidadãos académicos, como se tem verificado até agora.

LAO TSEU apud Ramires (S/d: 9) o homem sábio procura que os que possuem saber se privem de agir. Ele pratica a nação acção e é por isso que ele governa bem.

Os líderes das universidades da nossa região deveriam repensar no que se refere a distribuição de méritos aos seus quadros. Porque acham que os que estudam na Europa têm a melhor formação? Ou porque devem acreditar que os que estudam em países que não sejam da Europa ou Estados Unidos da América ostentam a melhor formação académica?

Situações como essas provocam a má qualidade dos serviços académicos prestados por estas instituições. Assistimos cenas tristes nas Universidades da nossa região, quando responsáveis afirmam que só os que estudaram na Europa (França, Inglaterra, Portugal, Alemanha, Brasil) possuem formação de qualidade. Desprezam a formação dos quadros que Cuba produziu. Ora, grande parte dos docentes que trabalham nestas instituições de ensino superior teve a sua formação em Cuba, além disso, essas universidades têm convénios com Cuba e, muitos quadros cubanos dão seus préstimos nessas universidades.

Se for ao ISCED, Cabinda, à Faculdade de Medicina, no Instituto Superior Politécnico, em fim, certamente, encontrarão um número elevado de quadros cubanos contratados pelo governo para ajudarem a formar os quadros do país. Será que esses quadros que estão a ser formados por quadros cubanos, não serão considerados recursos humanos de qualidade? Ou terão de estudar na Europa para serem considerados quadros de grande valia?

Hoje o mundo está mais do que nunca globalizado. As mass média jogam hoje uma grande importância, constituindo-se em veículos massivos de transmissão de elevados volumes de informação. Um dos problemas a ter em conta é a questão de oportunidade. Angola acaba de sair de uma guerra que ceifou milhões de angolanos, encontrando-se diante de um processo de recomposição social. No entanto, é fundamental que se perceba que os números de universidades que o país tem, não consegue absorver número de estudantes que as procuram para continuarem a sua formação. Os países da América e outros que são menosprezados surgem como oportunidades para a formação dos quadros angolanos.

Como pode um país que nem faz parte das cem melhores universidades de África pode desprezar a formação de países que forma quadros do mundo inteiro? Precisa-se repensar com seriedade a cerca da actuação que cada um deve ter quando é questão de dar mérito aos quadros que o país recebe. O melhor é congregar todos, sem distinção, e tratá-los com igualdade de circunstâncias para que não incitem alaridos e criem situações de mal estar e revoltas psicológica, que reflectem no fazer diário.

É necessário que, em Angola as instituições e pessoas de direito revejam as políticas de má fé, que inviabilizam o desenvolvimento do país, instituições e pessoas. Angola deve parar e pensar nas suas políticas, porque os outros países desenvolvem-se congregando tudo e todos, independente do estilo de formação, tipo de universidade e país de formação.

Neste momento deveria ser preocupação do executivo do país velar na criação de instituições, aumentar a oferta, pelo facto da procura atingir no seu cume e não podendo dar soluções. Angola é um país com uma população que gosta de estudar ou fazer formações, mas não existem condições suficientes para o albergue deste em termo de licenciatura e quanto mais nas pós-graduações pior ainda. Poucas são as instituições interessadas na formação em pós-graduações, é a razão que muitos acabam recorrendo em formações à distância, formações em países e universidades fora de Angola que são formações válidas em outros países e que muito destas formações são feitas nas melhores universidades do ranking mundial.

A mudança de políticas seria a melhor opção que o estado, as instituições e pessoas deveriam adoptar para mudar este paradigma, porque um país não pode simplesmente viver do ouvir dizer e de um bando de gente, não conhecedores de matéria que só empatam a vida dos que fazem muito para este país. Queremos ser sempre os melhores, os únicos no universo de muitos para a nossa vanglória vazia.

O que se deve fazer é lutar pela qualidade, investigativa e melhoria da qualidade de ensino prestado em Angola, porque as universidades angolanas, os quadros não investigam e nem tão pouco produzem, vivendo simplesmente da reprodução. No dia que As universidades, licenciados, Mestres e Doutores preocuparem-se na qualidade do trabalho prestado ,na investigação e outros aspectos da responsabilidade e não na leccionação de aulas, muita coisa mudará no país. A investigação deve constituir-se peça fundamental da formação.....Deve obviamente ser considerada um elemento diagonal para toda vida profissional(FUTI,2016:49).

Quantos são os Doutores, Mestres e Licenciados formados em grandes universidades da Europa, América, Espanha, França, Inglaterra e outros que nem se quer um artigo publicado tem? Tudo isso acontece pelo facto de nos valermos das instituições em que foram formados e até tiveram a sorte de atingirem a categorias altas no nível das universidades que trabalham. Muitos já são professores titulares, associados e auxiliares e ainda lutam para professores catedráticos mesmo não apresentando nada para atingir as estas categorias e são estes que vivem minimizando as formações de outras pessoas.

Para outros países, quem atinge a estas categorias é porque já fez muito, não só pela sua antiguidade, mas sim no que faz para o engrandecimento da ciência, publicando artigos, livros e dirigindo grupos de investigação através de projectos. Muitos que até inviabilizam a vida de muitos nem próprio um estudante já conseguiu orientar, mas são considerados de professores doutores e porque vieram de grandes universidades de renome no mundo. E o que fazem? Nada. Para o país, estes são tudo para o seu progresso.

Temos de parar e pensar, se vale a pena agrupar os quadros ou dispersá-los? Vale a pena pensar e reflectir sobre esta questão. Não é bom bloquear a vida, um

país pelo facto de existir influências políticas na determinação de algumas leis, pelo facto de se querer ver mal as pessoas com pensamento político diferente de muitos. Saber viver da luta dos contrários é a melhor coisa que se pode fazer e não impactando a vida de muitos que tanto se esforçam por meios próprios.

ESTUDAR NAS UNIVERSIDADES DE MERCOSUL (PARAGUAI, CHILE, ARGENTINA ETC.), UMA OPORTUNIDADE? POSSIBILIDADE? OU FACILIDADE?

Estudar nas universidades do MERCOSUL e Latina é a grande questão? Para muitos estudar nos Países deste bloco e, principalmente, nas universidades de Paraguay, Chile e Argentina etc., Porque no pensamento dos contrários é uma facilidade estudar nestes países, aonde se chega às instituições com salas vazias sem professores em que a partir do aeroporto recebemos as avaliações, sem que se tenha estudado. As universidades de Paraguai, Chile e Argentina etc., são fáceis, pelo facto de ter um sistema de estudo que permite os candidatos todos fazerem as suas formações nos períodos estipulados.

É importante entender que é primeira vez que Angola vê estudantes a dirigirem-se fora do país para efectuarem as suas formações, com custos próprios sem apoio do estado, mas se existe casos de apoio é numa minoria insignificante, isso acontece não é porque existem facilidades, mas acho eu que são as oportunidades e possibilidades que se tem para a realização de estudos. Agora é necessário esclarecer que não existem facilidades, mas sim as oportunidades e possibilidades, pelo critério de formação.

Cada país tem as suas políticas e o Paraguai, Chile, Argentina etc., oferecem oportunidades e possibilidades para que mesmo sendo trabalhador possa continuar as suas pós-graduações em tempos determinadas, isso não dá o direito de muitos pensarem que as formações recebidas neste países seja fraca, pelo facto dos seus nomes não aparecerem no ranking. Não existe uma instituição universitária que oferece formações de forma facilitada e poder graduar estudantes, sem que haja um esforço e condições criadas para assim o fazerem? É absurdo e medíocre pensar-se que não se estuda nestes países, quando o sofrimento é enorme para conquistar uma

formação nestes países, simplesmente o que existe é a oportunidade de se estudar e viajar duas ou três vezes ano para cumprir com as devidas formações.

Lembro-me que muitos que estudam nas universidades da Europa fazem os Mestrados em pouco mais de oito meses, e temos exemplos convincentes que demonstram isso, logo é impossível se pensar que alguém que várias vezes ao ano, a sua formação seja insignificante, quando muitos podem estudar em pouco tempo e receber o diploma, logo é Mestre e Doutor. É importante que as pessoas tenham em atenção ao que se levanta porque temos de parar e fazermos uma reflexão e questionarmos se o que nós todos vamos fazer é despertar e aumentar o nosso conhecimento ou fazer a imagem das nossas universidades e países? De realçar que muitos estudam em grandes universidades, países para o marketing das suas formações e não para estudarem, mas sim demonstrarem que são sempre melhores, pelo facto de sentirem que veio de Portugal, Espanha, França, Inglaterra ou Brasil é sempre e serão melhores em função dos países e universidades. Quando se analise não apresentam requisitos e perfil profissional para exercerem as suas funções, salvo alguns que com a sua humildade ainda conseguem fazer alguma coisa, mas muitos arrogantemente parecem-se ser elementos inteligentes, quando a realidade não o diz.

Em todas as Universidades e países do mundo existem fortalezas e fraquezas, isto é, pela forma estrutural que cada um adopta para a formação dos seus graduados e pós-graduados, mas nunca existe algo mais fraco, tudo depende das políticas que as instituições traçam para o progresso das suas formações. É a razão que cada um faz o que lhe for melhor e o que convém para o seu progresso académico, e não homens de má fé sentirem que o que fazem é sempre melhor.

Na visão de Paviani (1986:9) a crise constante das funções da escola provém, em grande parte, da sua inadequação às exigências da sociedade. A visão que deve nortear a ciência é a busca da sua essência, e a essência da ciência é a produção de soluções para a resolução de problemas sociais. A Universidade como centro de pesquisa e preparação de cientistas, deve criar condições necessárias que permitam que os estudantes tenham qualidade, através da prática social que deve reflectir no saber ser e saber fazer.

Para que se faça uma universidade precisa-se a multiculturalidade, isso é, deve existir e aceitar a nova visão da cultura, “o ecletismo”. Hoje em dia já não é possível afirmar categoricamente sobre a existência de culturas puras. A grande maioria população mundial, em quase todos os países do mundo, é mista. É também impossível em universidades de quase todo mundo não se admitir a diversidade. Essa diferença é exactamente tal diversidade que hoje é necessário.

O que se deve fazer é respeitar as diferentes correntes de pensamento e escolas filosóficas espalhadas pelo mundo inteiro, por onde cada um pode encontrar as oportunidades para continuar a sua formação no nível da pós-graduação. Nem uma escola é superior a outras, o rigor científico é tarefa de cada um, cabendo a universidade criar as condições adequadas para oferecer uma formação académica adequada aos seus formandos. Não é o nome da Universidade que faz um grande homem, mas o homem é quem faz a sua universidade. O reflexo das universidades reside na capacidade de seus formandos produzirem resultados tácitos e que contribuem para a melhoria das condições de vida das classes mais desfavorecidas.

“ A ciência pode ser entendida, no sentido lato, como o conjunto de enunciados acerca de um determinado objecto ou campo de pesquisa, ou ainda como conhecimento objectivo e sistematizado, expresso em linguagem formal, e caracterizado por uma investigação que progride sempre na tentativa de resolver problemas de interesse para o homem”(PAVIANI ,1986:10).

Se o fim último da educação é resolver os problemas sociais, então não se precisa, seguramente, de saber em que universidade este ou aquele quadro se formou. O mais importante é congregar todos num único pensamento, um único fim e concretizar na prática aquilo que é o fim último, contribuir para o desenvolvimento das sociedades.

O Chile ,Brasil , Paraguai e Argentina etc, fazem parte dos seis primeiros países do MERCOSUL em termos de qualidade de ensino, comparativamente com Angola não tem nenhuma comparação, pelo facto de se pensar e minimizar os que mais e melhor fazem para a qualidade de ensino, porque o nosso país nem nas cem melhores universidades de África não faz parte, logo pode-se entender que não está

em causa o País e universidade de formação, mas sim na qualidade de formação que se pode obter para ajudar o desenvolvimento do País.

Vamos procurar perder muito tempo em falácias, o importante é trabalharmos, demonstrarmos e aplicarmos os nossos conhecimentos no ponto de vista prático para ajudarmos na concretização dos objectivos de formação de Angola. Muita gente esconde-se dos Países e universidades de renome, para fazerem-se sentir o que são, mas no fundo não valem nenhum no campo de trabalho, usam do nervosismo como arma dos fracos e não demonstração de suas competências.

Num passado muito recente, a questão era Cuba, para muitos as formações feitas em Cuba são fracas, quando a maioria dos quadros formados neste país, são todos oriundos deste país e América Latina. Os Doutoramentos são feitas em dois anos, sem nenhum problema, em forma de sandwis, ida e de volta, mesmo assim muitos falam, comentam, afirmam e desprezam, mas quando se observa são este que asseguram as grandes instituições que o país possui e mesmo até hoje ainda há dificuldades de compreender que a maioria dos quadros são formados de Cuba.

É normal entender os critérios adoptados por vários países para possibilitar as formações de muitos Angolanos com vontade de dar continuidade das suas formações. Ainda muitos levantam a questão de que Chile, Argentina Paraguai faz currículos para angolanos como é possível isso? É mesmo possível isso acontecer, para um país que nem convénio se tem com este país? É mesmo capaz de criar coisas para simplesmente beneficiar um País que não dialoga consigo? Para fazer entrar os seus estudantes passam por várias vicissitudes será que é algo fácil? Como pessoas que autoproclamam de intelectuais podem pensar desta maneira?

As políticas dos Países sobre o ensino, depende muito do que está definido nos seus decretos sobre a lei do ensino. E para tal, o MERCOSUL, adota políticas e estratégias que possibilitam com as suas universidades consigam fazer programas de Mestrados e Doutoramento que possibilitam com que em momentos de férias, os interessados consigam efectuar os seus programas de estudos, sem afectar a sua vida profissional, familiar e tantas outras responsabilidades que o candidato tiver e não porque isso torna o ensino como algo fácil.

E como são os mestrados ministrados nas universidades em Angola? E em particular na província de Cabinda? Quem ministra estas formações? Quem é dos muitos que recebem esta formação? Como é a sua preparação? Fazer mestrados com as cópias e colar, busca na internet sem pensar? Tem qualidades suficientes para levar a cabo estas formações? E nem conseguem mesmo construir ideias, e se tiver que dizer algo é de forma vazia. Quem é o bom e melhor? É importante que as pessoas entendam que as políticas definidas na Europa é totalmente diferente, porque tudo esta baseada na declaração de Bolonha, sendo um sistema da união Europeia, e logo permitiu que todas Universidades pudessem ter o mesmo sistema de ensino.

ESTUDAR NAS UNIVERSIDADES EUROPEIAS E OUTROS (PORTUGAL, ESPANHA, FRANÇA ETC....),UMA IMAGEM OU NOME?

Acham os autores que muitos estudam nestes países tem imagem ou nome e não para oportunidade ou facilidade, pelo facto de se pensar que basta estudar nestes países para se tornar melhor. É importante descodificar que muitos pensam sobre as formações feitas nas universidades da Europa ou qualquer outro canto do mundo que estão bem granjeados no ranking que estes sustentam.

Para muitos, as melhores universidades são as que estão na Europa, porque muitos pensam que o facto de colocar os pés na porta da universidade e respirar o ar da Europa é suficiente para sentir que é bom, vivendo dos níveis de arrogância que se acha ser tão inteligentes como já anteriormente foi referenciado. Para muitos o nome e a imagem é a coisa mais importante e não na qualidade das formações, o mais importante veio das universidades de Portugal, Espanha, França etc., e não porque são bons no campo de trabalho.

UM DIPLOMA

O diploma é um documento legal e que pode também ser ilegal, quando os mecanismos da sua obtenção forem por caminhos ou vias ilegais. Muitos acham que o diploma é a coisa mais importante e acreditam que o mesmo por si só é suficiente para receber proposta de emprego. O diploma de uma universidade ou qualquer outro não vale nada quando este não estiver associado ao conhecimento, que possa ser a representação do tempo que se faz na busca e estimulação de novos conhecimentos.

O conhecimento e o diploma não são sinónimos sequer tem uma correlação positiva, mas para muitos Angolanos e Cabinda quer estude em Angola, Europa, MERCOSUL, Latina ou não o diploma vem sempre em primeiro lugar e o conhecimento vem depois. E pode-se afirmar sem medo de errar que este é um dos principais traços da nossa cultura académica, de lutar simplesmente pelo papel para também dizer que eu também já sou e agora tenho. É a razão que tanto aos que fazem as suas pós-graduações no caso de mestrados e doutorados, em Angola, Europa, MERCOSUL, América Latina, Estados Unidos de América ou qualquer outro ponto do mundo, muitos têm o mesmo comportamento, que o mais importante é ter e atingir lá.

Estudos mostram que os diplomas não significam nada se os seus possuidores não forem pessoas capazes de demonstrarem as suas habilidades e o conhecimento adquirido nos países e universidades de origem destes documentos. Ainda os estudos mostram que a maioria dos casos de diplomas falsos detetados, veio de Europa e em Portugal e torna contraditório quando nós sustentamos que são os melhores, quando até já se viu diploma sou títulos de doutoramentos de alguns angolanos a serem anulados por questões de ilegalidade, plágios etc.

Vamos pensar se a mudança de comportamento sobre as questões de formação têm a haver com o país, universidade ou porque as nossas políticas inviabilizam o desenvolvimento, quando criamos pessoas de mentes vazias, com um nível acentuado de arrogância, preocupados com o que outros fazem e não pelo que eles fazem.

A QUALIDADE COMEÇA EM NÓS, NÃO ESTÁ NO DIPLOMA.

O diploma é um documento que comprova o grau académico e o nível de formação que certa pessoa possui. Ele não pode ser elemento de (para) discriminação académica entre pessoas que partilham o mesmo espaço espaço académico. Em qualquer ponto do mundo e em qualquer universidade que alguém frequente seus estudos receberá um diploma que ateste a veracidade da sua formação. Levanta-se uma questão: Será que o diploma pode comprovar a competência de seu titular?

Cada um é a medida de si. Onde começa a sua incapacidade lá começa a sua capacidade, onde começa a sua fraqueza lá também começa a sua fortaleza. A diversidade é uma forma representativa da cultura humana na actualidade. A diversidade de correntes de pensamento, na ciência, constitui-se numa base para se alcançar a excelência.

Para se expressar a totalidade do pensamento que se pode e deve ter actualmente, encontrou-se um lexema hoje em voga: “globalização”. O conceito, no pensamento de Amadeo (2008:13-15), a globalização é o ponto de partida conceptual necessário para a compreensão do que se passa hoje no mundo. A globalização é também o nome que se dá à mais marcante tendência caracterizadora da evolução recente das sociedades humanas.

Neste lexema encontrou-se a nova essência de unidade social. Que passa a ser a base de argumentação social que assenta na unidade, não só do ponto de vista social, mas, também no âmbito racional. Deve reflectir das acções da própria consciência do homem pós-contemporâneo.

Por outro, Amadeo, continua com razão a afirma: a globalização expressa também a experiência viva e aberta da multiplicidade de confrontos, negociações, convergências, divergências, inclusões, exclusões, alianças e rupturas que se manifestam no nosso tempo.

AS COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA LABORAL

As competências na prática laboral estão a ficar atrás para dar lugar e perder mais tempo em coisas supérfluas que não ajudam o desenvolvimento das instituições, pelo facto de se colocar a frente, comportamentos de Doutorismos, de quem são os melhores, os das universidades de Europa ou MERCOSUL etc. É importante que estejamos preocupados com as competências e habilidades que são resultados das formações que adquirimos nas tais formações, da Europa ou não e deixamos que a nossa qualidade seja avaliada pelas pessoas que nos assistem,

acompanham e observam. Cada um preocupa-se em fazer o melhor para o desenvolvimento do país e da província em particular.

Segundo Bertoni (1954) “A competência mede-se pela capacidade de produzir serviços”. Um dos critérios para a avaliação de competência, pelo menos na realidade, é a publicação de artigos, livros em revistas de renome mundial. Estes que espezinham os estudos feitos fora da Europa, não possuem nem um artigo publicado. Como podem achar-se melhores se nem um artigo consegue publicar? Certamente precisa-se um repensar os critérios de avaliação de qualidade dos quadros superiores. É importante saber que a educação tem um fim último: formar um ser capaz de dar solução aos problemas sociais.

A metodologia utilizada foi baseada numa pesquisa descritiva, pelo facto de se ter como o enfoque na análise qualitativa, onde se fez uma descrição dos aspectos sobre a atitude dos estudiosos, quanto ao tipo de País, a Universidade e o diploma como grande pretexto para sua afirmação no mundo intelectual e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração aos aspectos abordados neste artigo concluiu-se que: Ninguém é melhor que ninguém se não munir-se de competências e qualidades que possam garantir a sua formação. Nenhum país garante a boa formação se o candidato não for habilitado na conquista de um conhecimento que o possibilite ser um profissional competente, no seu trabalho laboral. Estudar na Europa como no MERCOSUL, não é a grande questão, mas quem é o quadro formado nestes países e universidades e qual é o seu empenho profissional, também concluímos que o nosso país dificulta-se muito as formações oriundas destes países. Para muitos a melhor formação é melhor porque vem do continente Europeu e de países como Portugal, França Espanha etc.

A reflexão que se desenvolveu no presente artigo assenta em pressuposto de que é importante que cada um de nós saiba o seu real papel, como membro duma sociedade que deve seguir passos amáveis e seguros que garantam um desenvolvimento

sustentável dos seus componentes e da própria sociedade em si. É importante que os responsáveis das Universidades reflitam sobre a importância de agruparem todos os quadros, independentemente da origem da sua formação, país da graduação, Universidade europeia, americana, africana, asiática ou nacional; o diploma não prova a competência de um quadro, mas o saber fazer, saber ser, o saber estar etc; são os elementos que fazem com que um quadro seja competente.

REFERÊNCIAS

AMADEO, Mário. *Por una convivencia internacional: Bases para una comunidad Hispánica de Naciones*. Madrid: ed.Cultura Hispánica,2008.

BERTONI, Moisés Santiago.*La civilización guaraní*.Parte II. Asunción: Editorial Indoamericana,1954.

RICARDO, Elio Carlos.*Discussão acerca do ensino por competencias: Problemas e alternativas*. S.Paulo, 2010.

FUTI, Xavier Alfredo da Silva. *A investigação científica: Análise do perfil académico dos estudantes do ISCED-Cabinda face à investigação “Estratégias e Políticas”*.Alemanha: ed.Novas edições académicas,2016.

GAMBRA, Rafael.*Noções de Filosofia*. Colecção Prisma.Tr Levi António Maralho.Porto: editora Tavares Martins, 1979.

MARQUES, Ramiro. *Arte de Ensinar*. Portugal: S/Editora,s/d.

MERTENS, L. *Sistemas de competencias laborales: Surgimiento y modelos*.In:SEMINARIO INTERNACIONAL:Formación basad en competencias laborales:Situación actual y perspectivas.Guanajuato.México,1996.

PERRENOUD, P. L. *A Prática reflexiva no ofício de professor: Profssionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAVANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da Educação, Cultura, Política, Ética na Escola Pedagógico,Epistemológico no Ensino*.Brazil: editora Vozes,1986.

Este livro é a materialização do conhecimento adquirido pelos autores e agora transmitido para toda a comunidade acadêmica e a sociedade de uma forma geral. Pois o conhecimento tácito destes autores não pode ser perdido, e sim registrado para as próximas gerações, e se possível atravessar as fronteiras físicas dos países e continentes, auxiliando outros educadores e pesquisadores.

Prof. Dr. Ricardo Amorim

Convênio: **Faculdade DEXTER**

