Saberes e Fazeres
da Educação
Vol.14

Contribuições Científicas

Produzidas por professores e gestores educacionais

Estanislau Ferreira Bié
Francisco Batista R. Junior
Henrique Cunha Júnior
Maria Saraiva da Silva
(Orgs.)

Refletir sobre os caminhos e descaminhos da educação, realizar um intercâmbio de experiências bem sucedidas relacionadas à área, e pensar novas formas de obtenção de conhecimento formam o tripé de ações que devem passar por atualizações constantes. A Série "Saberes e Fazeres da Educação" vem cumprir esse papel e ainda pretende ir além, quando propõe despertar os agentes escolares para a realização de diferentes e necessárias propostas educacionais. Com meta arrojada, mas possível, a série visa à transformação e à transposição de conhecimentos para a promoção da justiça social. A Editora Via Dourada disponibiliza esta obra à população cearense, com o intuito de divulgar as experiências acadêmicas, estimular mais produções e levar a sociedade a uma reflexão mais profunda sobre os saberes e fazeres da educação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

INSTITUTO SUPERIOR DE ENSINO SEM FRONTEIRAS - ISESF

BY SA

www.editoradourada.org

CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS

PRODUZIDAS POR PROFESSORES E GESTORES EDUCACIONAIS

Série

Saberes e Fazeres da Educação

Diretores da série

Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior
Prof. Dr. Estanislau Ferreira Bié
Prof.ª. Me. Maria Saraiva da Silva

Comitê Científico

Dr. Alcides Fernando Gussi
Universidade Federal do Ceará-UFC

Dra. Cícera Nunes
Universidade Regional do Cariri-URCA

Dra. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará-UFC

Dra. Dawn Duke
University Tennessee/ EUA

Dr. Estanislau Ferreira Bié
Universidade Federal do Ceará-UFC

Dr. Henrique Cunha Júnior
Universidade Federal do Ceará-UFC

Dr. João Marcus Figueiredo Assis
Universidade Federal do Estado do RJ-UNIRIO

Dr. Nardi Sousa
Universidade de Santiago/ Cabo Verde

Dr. Oséias Santos de Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR

Me. Maria Saraiva da Silva
Universidade Federal do Estado do RJ-UNIRIO

CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS

PRODUZIDAS POR PROFESSORES E GESTORES EDUCACIONAIS

Estanislau Ferreira Bié
Francisco Batista R. Junior
Henrique Cunha Júnior
Maria Saraiva da Silva
(Orgs.)

Editora Via Dourada
Fortaleza - Ceará
2021

Diagramação: Estanislau Ferreira Bié

Capa: Mateus Santiago Silva

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

Todos os livros publicados pela Editora Via Dourada estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Série Saberes e Fazeres da Educação - 14

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIÉ, Estanislau Ferreira et al (Orgs.)

Contribuições científicas produzidas por professores e gestores educacionais [recurso eletrônico] / Estanislau Ferreira Bié; Francisco Batista Rodrigues Junior; Henrique Cunha Júnior; Maria Saraiva da Silva; (Orgs.) -- Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, 2021.

338p.

ISBN - 978-65-89622-04-8

Disponível em: http://www.editoraviadourada.org

1. Contribuições científicas; 2. Produzidas; 3. Professores e gestores; 4. Educacionais; I. Título. II. Série

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 11
Os organizadores

CAPÍTULO 1, 16
AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DISLEXIA

Zilma Chaves de Assunção

CAPÍTULO 2, 39
OS IMPACTOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Michelle Kílvia Lopes Queiroz

Yáskara Silveira de Medeiros

Adriana Paiva da Silva

Maria Jeanete Ribeiro da Costa

CAPÍTULO 3, 67
OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA DO ENSINO

SUPERIOR: NOVOS PARADIGMAS DA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA

Zilma Chaves de Assunção

CAPÍTULO 4, 91

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Átila Corsino de Mesquita Fernandes

CAPÍTULO 5, 126

O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Gislene Farias Passos

CAPÍTULO 6, 153

A LUDICIDADE ENQUANTO FERRAMENTA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Zilma Chaves de Assunção

CAPÍTULO 7, 176

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTI-

CULADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DE MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isabel Cristina do Carmo Silva

CAPÍTULO 8, 207

ATRANSPOSIÇÃODIDÁTICADOCONHECIMENTO CIENTÍFICO: IMPACTOS E PERSPECTIVAS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Luciele Neves Lima

José Ribeiro Filho

CAPÍTULO 9, 226

REFLEXOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA NO DESEMPENHO DO SPAECE: DUAS ESCOLAS, DUAS REALIDADES

Francisca Lindete Bezerra Farias

CAPÍTULO 10, 285

PASTOR: CUIDADO, VOCAÇÃO E CRESCIMENTO PESSOAL

Carlos Henrique Ferreira Barros

APRESENTAÇÃO

Os organizadores

Saber fazer dos conhecimentos cognitivos e torna-se o saber e fazer educativo na rotina das transposições desses históricos conhecimentos para professores e estudantes na atualidade, suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais na atual conjuntura do estado brasileiro.

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

Para a construção dessa tarefa, em primeira instância,

houve a motivação de um grupo de professores na busca por uma agência que se prontificasse a editar uma coletânea de atualização educativa que tenha em seu conteúdo as expressões das experiências de pesquisadores, orientadores e estudantes agentes na educação escolar e universitária.

Frente a isso, e da união de vários atores-autores, surgiu a idealização de rever e atualizar questões que permeiam vontades docentes sobre as histórias e amplitudes do saber fazer educativo, intentando oferecer progresso às instituições e ao progresso da nação brasileira o resultado de anseios de professores, através do conhecimento que possuem, e da doação a quem busca, e estes, posteriormente, darão de si àqueles/as que se tornarão estudantes, pesquisadores e profissionais em uma teia das forças de trabalho nas profissões diversas as quais o país necessita, tendo em vista o que conquistaram.

Neste caso, a conquista dos títulos universitários é resultado de anos de dedicação aos estudos, pesquisas e práticas. Sonhos de alguns, meio caminho para outros e realização de poucos. A publicação das produções intelectuais da pesquisa tem custos pessoais de elaboração, revisão, impressão de artigos, pôsteres e participação em seminários e congressos. A elaboração, edição e publicação de um livro, então, é um desafio que só pouquíssimos superarão, pois, é um processo que precisa ser bem elaborado e reelaborado.

Por haver tantos por menores, é que a Série Saberes e Fazeres da Educação surgiu, inicialmente, como idealização dos/da professores/a, organizadores/a Dr. Estanislau Ferreira

Bié, Dr. Henrique Cunha Junior e Ma. Maria Saraiva da Silva, como proposta de revisão e revitalização da educação na diversidade comunitária, motivando gestores, educadores e educandos à realização de diferentes propostas educacionais pelo confronto de experiências.

Esta série, em sua variedade de temas, enseja segundo os/as organizadores/as chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o saber fazer didático dos/as docentes possa estar amparado por bases teóricas sólidas.

Os títulos além de revisão da história da educação brasileira contemplam temas inéditos, que se adequam ao tempo presente em que os docentes necessitam apropriar-se de saberes convergentes com as culturas e conjunturas dos meios sociais e educacionais e os modifiquem.

As coletâneas são estruturadas por organizadores professores/as doutores/as, mestres/as e especialistas, com trabalhos provenientes de várias universidades com os quais chamam a atenção para a leitura envolvente que permeia experiências. São condutas curriculares que, por suas posturas, apresentam-se na história e memórias educativas como caminhos a seguirem modificando-se quando novos conhecimentos foram desenvolvidos, aprendidos e ensinados.

Da educação de crianças à educação com adultos, as pedagogias e as docências são aqui apresentadas com o intuito de que os saberes e fazeres da educação sejam o saber fazer da paz

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

A Série Saberes e Fazeres da Educação, como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta a transformação e transposição de conhecimento em vista da justiça social a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais.

Compreendemos que a justiça social para a educação em estado democrático de direito, no caso do Brasil, não tem alcançado as propostas construídas há décadas, tendo dentre as causas, as transmutações políticas partidárias que definem, constantemente, as posições para cada seguimento de ensino. São idas e vindas que avançam e, por vezes, retrocedem, carecendo de aportes firmes que sustentem os conjuntos de manifestações empíricas que constam nas vontades dos educadores em estabelecer mudanças no pesar a educação desde a graduação nas licenciaturas às escolas na prática docente.

Os Saberes e Fazeres da Educaçlão requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. Tornar-se responsável pela motivação do aprendizado de quem, sem apoio familiar e social, espera da escola e dos/as professores/as o melhor.

Educar para um mundo de tomada de decisões, de par-

ticipação e construção de uma nova sociedade em que a dignidade, o respeito e o amor nasçam, floresçam e deem os frutos de prosperidade.

CAPÍTULO 1

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DISLEXIA

Zilma Chaves de Assunção[1]

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é identificar as contribuições da Neuropsicopedagogia nas aprendizagens de alunos Dislexos. Sabe-se que as Dificuldades de Aprendizagem é hoje discutida nos segmentos de comunicação, haja vista tanto a sociedade civil quanto escolar necessita urgentemente de respostas.

Diante de sérias indagações sobre este tema, a escola e os professores se veem diante de dificuldades tais como: falta de qualificação de professores, recursos didáticos inapropriados para desempenhar suas atividades e apoio pedagógico. Na literatura disponível, o tema é abordado por diversos autores de diferentes áreas, trazendo à tona a Dislexia envolta de um emaranhado de argumentos contraditórios. Ao considerar que

1 Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Institucional/Clínica; Docência do Ensino Superior; Gestão Escolar, Planejamento Educacional; Metodologia da Pesquisa Cientifica; Metodologia da Educação de Jovens e Adultos; Mestra em Educação e Doutoranda em Ciências da Educação pela UNISAL.

a aprendizagem sofre a influência de inúmeras variáveis, estabelece não somente em uma característica inata do sujeito, onde torna-se ainda mais inescrutável o campo de investigação nesta área.

Visa também trazer alguns paradigmas onde pode-se rever modelos de aprendizagem utilizando-se ferramentas apropriadas. A metodologia aqui utilizada é de cunho bibliográfico e descritiva, pois segundo Severino (2007, p. 122), é aquela que se realiza conforme o registro disponibilizado e decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, periódicos, revistas, teses, etc.

Este artigo está dividido em três capítulos, conforme segue: o primeiro capítulo traz uma abordagem do paradigma da Neuropsicopedagogia. O segundo capitulo vem esclarecendo a Dislexia enquanto conceito, tipos mais evidenciados na escola e suas principais características. O terceiro capitulo fomenta as contribuições da Neuropsicopedagogia no desenvolvimento do aluno com Dislexia.

Justifica-se este trabalho fazendo uma reflexão acerca não somente da Dislexia, mas também das ciências que permitem melhor compreensão concernente ao trabalho do professor. E que ao longo desta investigação, a neuropsicopedagogia possa vir contribuir de maneira significativa com alunos dislexos no ambiente escolar. Esta pesquisa se faz necessária por se tratar de um assunto de relevância tanto para a sociedade, quanto para os pais e profissionais da educação no ambiente escolar.

Destaca-se também a ludicidade como ferramenta no

processo de ensino e aprendizagem, onde o aluno com distúrbio de leitura possa alcançar seu desenvolvimento acadêmico e social. Dentre as áreas que fazem parceria direta com a Neuropsicopedagogia, elenca-se a Pedagogia, Psicopedagogia e a Psicologia cognitiva, onde cada uma com sua especificidade vem colaborando no trabalho neuropsicopedagógico.

2 NEUROPSICOPEDAGOGIA: QUE PARADIGMA É ESSE

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, cujo objeto de estudo é o sistema nervoso, e seu desempenho está centrado no enfoque comportamental relacionado a aprendizagem humana. E numa visão holística, intenta relacionar os estudos das neurociências com os saberes da psicologia cognitiva e da pedagogia. Afirma a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia - SBNPp (2016), que a Neuropsicopedagogia se constitui de:

> Uma área transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento das sinapses e a aprendizagem humana numa visão de reintegração pessoal, social e educacional. (SBNPp, 2016, p.3).

Desta forma, a Neuropsicologia tem relevante propósito de explorar a relação existente entre sistema nervoso e o comportamento. Pois no tocante a aprendizagem, está relacionada aos estímulos que estão em constante interação as informações advindas tanto da escola como do dia a dia. O papel da neuropsicopedagogia está intrinsicamente ligada a família, escola e aluno. Sempre buscando potencializar o desejo de aprender no ser humano.

O engrandecimento e autoestima do aluno é imprescindível para que o mesmo desenvolva cognitivamente e emocionalmente. Desta forma, só é exequível quando se estabelece um consenso concordante entre corpo e mente. Pois as funções denominadas neurofisiológicas, psíquicas e comportamentais devem estar funcionando simbioticamente. Se referida relação não acontece, pode comprometer o aprendizado do aluno. Nesse caso, é o que normalmente ocorre com a pessoa dislexa.

É perceptível que os alunos já não são os mesmos de décadas atrás, a sociedade mudou, o núcleo familiar está passando por transformações perceptíveis. No entanto, a escola parece sentir dificuldade em acompanhar essas transformações, e isso prejudica o andamento da aprendizagem. Diante do referido, percebeu-se que há uma necessidade de trabalhar de maneira sistemática para que haja aproveitamento nos saberes aprendidos pelos alunos. Pois a leitura comprometida, vai acarretar dificuldades na escrita, no cálculo, bem como da ortografia.

O sujeito se percebe no mundo através dos seus sentidos, da percepção e da sua memória. Diz Izquierdo (2002), que:

> Memória é a aquisição, a formação, a conservação e a lembrança de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem só se "grava" aquilo que foi aprendido, a evocação é também chamada recordações, lembranças, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos aquilo que foi aprendido. (IZQUIERDO, 2002. p. 9).

Contudo, faz-se mister que o sujeito seja percebido em todas as suas dimensões, onde cada uma delas estão em sinergia com as demais, totalizando a obtenção do aprender através daquilo que foi exposto, criando e recriando os conhecimentos dentro de um contexto elaborado pelas sinapses.

Neste caso, a conduta de aprender a e neurociência inter-relacionam em conjunto entre o corpo e a mente. Não se justifica mais perceber o aluno como um ser independente do seu corpo e mente, a ciência cartesiana sempre tentou afastar esses dois paradigmas do domínio do aprendizado humano.

Na contemporaneidade, os conhecimentos vêm sendo apreendidos pelo excesso de informações adquiridas pelas crianças desde muito pequenas. Novas perspectivas de como e quando o sujeito aprende vem sendo reorganizados, diante às contribuições das Neurociências nos mais distintos campos de saberes. Há imensa necessidade de acrescentar os estudos elaborados do sistema nervoso. Todavia, já há impulso dos mais diversos campos da ciência, que, segundo Nascimento (2016,

p.13), “estão relacionadas as áreas de conhecimento humano”. Neste caso relacionase à neurobiologia, neurofisiologia, neuroquímica, neuropediatra, neuropsicologia, bem como a Neuropsicopedagogia.

A neuropsicopedagogia justaposta aos processos cognitivos, é responsável por investigar como o cérebro aprende e como a emoção, motivação, atenção, plasticidade cerebral, dentre outros fatores, intercedem no processo do aprender. A escola precisa buscar ferramentas para que o aluno com Dislexia possa sentir-se pertencido, vinculado, na interação com os demais alunos em sala de aula. Na concepção social de aprendizagem, está claro que não se pode conceber como uma mera realização individual. Pois para Vygotsky (2001, p. 34) “o sujeito aprende na interação com alguém mais capaz”. Ou seja, papel que seja desempenhado pelo professor ou mesmo pelos companheiros de turma. Neste sentido, relaciona-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é parte onde define o momento da aprendizagem de determinado conhecimento.

Relembrando que a escola como instituição social vem passando por transformações significativas. Pois diante das novas tecnologias, onde as exigências são voltadas para novos saberes, a leitura se faz presente em todos os segmentos socias, a utilização das novas didáticas e qualificação do professor são primordiais para que a escola consiga desempenhar seu papel neste novo século, onde as cobranças se fazem presentes em todas as esferas.

3 DISLEXIA: DO QUE SE TRATA

A literatura traz a dislexia relacionada a diferentes transtornos de aprendizagem, mas não apenas na esfera da leitura, estende-se também a escrita e o cálculo. Assim, o professor se faz presença importante, e em conjunto com a pais ou responsáveis, tornam-se essências para o crescimento nos níveis de aprendizagem.

Autores desta área, vem mostrando que uma das causas seria a teoria da deficiência fonológica como causa da Dislexia, revelando as dificuldades concernente ao processamento fonológico em tempo real, com dificuldade em atividades que circunda as repetições de palavras, em suprimir informações verbais na memória de trabalho, na nomeação rápida e em tarefas metalinguísticas que envolvem manipulações de fonemas.

Para Olivier (2006):

> A dislexia é um distúrbio que está relacionado a dificuldade de leitura e escrita, evidenciando baixo desempenho na capacidade dessas áreas. É uma condição genética, onde se manifesta preliminarmente na fase da alfabetização. No entanto, tal dificuldade se condiciona apesar da adequada intervenção recebida, da normalidade do nível intelectual, e da ausência de déficits sensoriais. (OLIVIER, 2006, p. 34).

Porém, diante dos distúrbios especificados acima, iden-

tifica-se que a pessoa dislexa, apresenta capacidade cognitiva dentro da normalidade e em muitos casos, superior à média. Isto significa que o diagnóstico prévio e o acompanhamento profissional contribuem muito para o avanço escolar e socialmente do sujeito. Neste sentido, pode-se utilizar recursos apropriados para o acompanhamento do indivíduo com dislexia.

As pesquisas relacionadas a tal distúrbio, são comumente relacionadas a uma visão médica. No entanto, pesquisas atuais vêm dando conta de que este foco está direcionado para área educacional, mais precisamente para área da linguística. Para tanto, desconsidera-se como fracasso educacional.

As novas teorias hoje desenvolvidas trazem um novo olhar e uma nova escuta na integração das novas informações adquiridas pelos teóricos especializados nesta área. Menciona-se que nem todas as pessoas que tem dislexia apresentam-se modos operantes iguais ou parecido, cada uma apresenta suas especificidades.

Antes de analisar os fatores que compõe as dificuldades de apreensão do conhecimento, faz-se necessário entender os fatores causadores da dislexia. Alguns sinais de dificuldades mais amplos de linguagem podem aparecer já nos anos pré-escolares, como vocabulário pobre, uso indagado da gramática, problemas no processo fonológico, ausência da compreensão dos símbolos, entre outras.

Para Drouet (2003, p. 137),

> Epistemologicamente, Dislexia é uma alteração

> nos neurotransmissores cerebrais que impede uma criança de ler e compreender com a mesma facilidade com que as crianças da mesma faixa etária. O desenvolvimento da criança é normal, refere-se a um problema de base cognitiva que afeta as habilidades linguísticas associadas à leitura e à escrita (DROUET, 2003, p.139).

A dislexia não é considerada desinformação, nem má alfabetização, falta de atenção, de situação socioeconômica ou relacionada ao cognitivo. A questão está relacionada a fatores genéticos que neste caso, dificulta o aprendizado e a realização da leitura e da escrita. Portanto, não é considerada como patologia, portanto, não tem cura, nem é remediável, porém um funcionamento peculiar do cérebro para processar a linguagem. Embora esta desordem varie de pessoa para pessoa, as características são comuns entre os indivíduos.

3.1 TIPOLOGIAS DE DISLEXIA COMUMENTE DETECTADO NO AMBIENTE ESCOLAR

Desde o seu nascimento, a criança busca se comunicar. Primeiramente esta comunicação é através do choro, do engatinhar, do movimento corporal até o alcance da fala. À proporção que a criança vai se desenvolvendo, ela vai ajustando-se as fases ditas complexas como as estruturas cognitivas, relacionadas como Assimilação, que é aquela que tenta solucionar novas

situações com base em estruturas antigas, ou seja, quando integra a novos conhecimentos. Verifica-se também a Acomodação que inclui o processo de modificação com vista a solução de um novo problema. E por fim, a Adaptação que é quando a nova situação, ou inclusão de novo elemento, é quando ocorre o conhecimento.

Para melhor ilustrar as categorias de dislexia comumente avistados na escola, faz-se um recorte fundamentado em Ianhez (2002, p. 65), onde relata que "a dislexia está classificada de várias formas, conforme os critérios usados para classificação." Neste caso, entende-se que os tipos são diversificados e abrangentes.

Os tipos mais conhecidos são a dislexia disfônica está associada a acuidade auditiva, onde a dificuldade se estabelece nas trocas de fonemas, sons, grafemas. A Dislexia diseidética, é identificada na falta de percepção visual, e na semelhança gestáltica. A Dislexia visual está relaciona falta de coordenação viso-motora que está relacionada a visualização do fonema. A Dislexia auditiva é entendida como dificuldade na memória auditiva. A Dislexia mista é aquela que tem como compatibilidade com mais de uma tipologia de dislexia. Já a Dislexia lexical, também conhecida de superfície, esta tem sua origem em alterações neurobiológicas e neuropsicológicas.

Para Alves (2011, p. 30), é importante destacar que "esse transtorno deve ser diferenciado das variações normais na realização acadêmica e nas dificuldades de escolares devido à falta de oportunidade". Podendo ser também referente ao ensino

inadequado ou a fatores culturais, melhor esclarecendo, a definição de Dislexia inclui duas pressuposições fundamentais: integridade geral e uma deficiência no aprendizado da leitura e/ou da escrita. Geralmente a Dislexia vem acarretando outras dificuldades em campos como o cálculo, ortografia e a dispraxia.

3.2 CARACTERÍSTICAS APRESENTADAS PELOS DISLEXOS

Este distúrbio está relacionado aos déficits na habilidade de leitura, traz algumas dificuldades cujas características estão relacionadas a expressar ideias coerentemente, difundir o vocabulário, identificar os sons que correspondem as letras, lembrar de sequencias numéricas, aprender rimas e seguir músicas, pois sua leitura é defasada. Enfrenta inabilidade com a lateralidade, identificar o esquema corporal, ou seja, conhecer e dominar o esquema corporal, desacerto no alcance da capacidade da escrita e na habilidade para lidar com conceitos e símbolos matemáticos, entre outros.

Segundo Selikowitz (2001, p. 4) "o desempenho funcional do cérebro da pessoa com dislexia é diferente de quem não tem dislexia". Isto ocorre mediante a falha no caminho das informações. A fragmentação dessas informações afeta as representações dos fonemas, bem como a imagem cerebral. Uma das dificuldades do dislexo é memorizar as letras, e quando isso acontece, há um retardamento na recordação do que foi visto e assim ocorre a dificuldade de juntar as sílabas para elabo-

rar palavras. Ressalta-se que na elaboração da aprendizagem, o reconhecimento das palavras sofre influência na lentidão da informação, neste sentido, há maior tempo de processo, e as informações vão se fragmentando, inibindo assim, o entendimento das letras, e consequentemente compromete a escrita.

É importante destacar que dislexia não é uma comorbidade, já que não é considerada patologia, mas sim uma forma diferente de aprender. E que as principais características, não são físicas ou perceptíveis, nem tão pouco de ordem cognitiva, haja vista a literatura vem mostrando que muitas pessoas dislexas têm habilidades diversas em áreas diferentes do conhecimento.

As características estão relacionadas diretamente com o conseguimento da leitura. No entanto, existem outras possibilidades que afloram à mente. A psicomotricidade relacional é uma possibilidade a ser trabalhada, pois quem tem dificuldade de se aperceber no espaço, vai sentir também dificuldade de interligar os conhecimentos. Criança quando está sendo alfabetizada, utiliza-se de dimensões motoras. A lateralidade é muito utilizada nessa fase. Quando a criança pergunta: a letra P é com a barriguinha pra fora? Se ela não definir o que é dentro, fora, encima, embaixo, perto, longe, torna-se mais difícil a aprendizagem.

3.3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM

CRIANÇAS DISLEXAS

Ao iniciar a alfabetização compreende-se um momento de muita atenção, pois devido à complexidade que envolve as funções linguísticas, há necessidade do professor em estabelecer atividades lúdicas e pedagógicas relacionadas a idade biológica e cognitiva da criança. Ao definir os estágios de desenvolvimento humano, Piaget (2007, p. 34), relacionou as seguintes etapas:

- Etapa Sensório-motor (0 a 02 anos);
- Etapa Pré-operatório (02 a 06 anos);
- Etapa Operatório concreto (7 aos 11 anos);
- Etapa Operatório formal (12 anos ou mais).

Cada uma destas etapas com sua especificidade, vêm mostrando que a criança vai adquirindo maturidade e se desenvolve a partir desta perspectiva interação com o meio, e que de uma etapa para outra o conhecimento vai adquirindo significados diferentes, vai auferindo novos saberes. No entanto, para a criança com dislexia, isso não acontece dessa forma. As dificuldades em aprender a ler vão se estabelecendo.

Nesse estágio o professor começa a perceber que o aluno não está apto para aquisição da leitura. Portanto, deve-se utilizar a ludicidade como ferramenta de promoção ao conhecimento. O trabalho da neuropsicopedagogia neste caso, é primordial, pois envolve os conhecimentos nessa área de atuação.

Por muito tempo a criança foi estereotipada como "lenta", pois havia ausência na capacidade de leitura. Atualmente, a escola através de professores que estão focados em obter conhecimentos através da pesquisa e da leitura, bem como da formação na área e em parceria com outros profissionais, vem logrando êxito, referente as condições de aprender do aluno com dislexia.

Segundo Almeida (2012, p. 34), "avaliar o aluno com dislexia, é vista uma tomada de decisão muito difícil para os professores". Pois se trata de utilizar o mesmo currículo, os mesmos critérios de avaliação. A outra objeção é a falta de estrutura nas escolas. Com a introdução da educação inclusiva, as instituições escolares não se adaptaram. Portanto, enfrentam atualmente sérias dificuldades, não somente relacionada a leitura e escrita, mas de comportamento também. Com isto, o aluno com algum tipo de deficiência é sempre prejudicado, pois é ele que tem que se adaptar ao meio e não o meio ser adaptado para receber o aluno.

4 A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS APRENDIZAGENS DE ALUNOS COM DISLEXIA

A área de atuação da Neuropsicopedagogia vem apontando no campo da educação como uma espécie de atuação multidimensional. Além de uma atuação investigativa, deve cultivar uma prática crítico-reflexiva. O profissional desta área deve buscar sua prática em conjunto com uma equipe multidis-

ciplinar. Entre esses profissionais, destaca-se a psicopedagogia e a pedagogia.

É pertinente relatar que para Maluf, (2005, p. 65), "o sucesso escolar depende do apoio familiar como sustentáculo biológico, social e emocional da criança." Neste sentido, recorre-se a sociologia como campo de apoio para o entendimento da posição atual da família neste cenário chamado globalização. Atualmente, as crianças adentram a escola mais cedo, por diferentes motivos, são os pais que trabalham fora, que viajam, etc. Os estímulos adquiridos pelas crianças são bem mais acessíveis, isto se dá por conta da televisão, do celular, por exemplo.

As informações são diversificadas, mesmo não concatenando a maioria delas, de alguma maneira é registrada e o cérebro começa a processar tais informações. Esse é o cenário enfrentado pela escola atualmente. A partir do carecimento, surge a neuropsicopedagogia como área de conhecimento. Ainda que insipiente, mas promissora no que refere as contribuições para o aprender do aluno.

Para Nascimento (2016, p. 14), "qualquer aprendizagem advém do cérebro". Neste sentido, a neuropsicopedagogia busca conhecer o ser humano em toda sua pluralidade, uma vez que os fatores internos e externam influenciam na obtenção do aprender. Neste caso, entende-se que fatores externos vão influenciar as sinapses dos aprendizes, fazendo, assim, com que a aprendizagem seja satisfatória.

Na área de conhecimento da psicopedagogia, pode-se ajustar aos testes disponibilizados tais como: Anamnese que

é uma entrevista voltada para colher informações significativas sobre a vida do sujeito cognoscente, em três grandes áreas. Clínica, escolar e emocional. A primeira área é do histórico clínico, onde será relatado todo processo desde a concepção até a atualidade. Na área escolar vem abordando os procedimentos vivenciados na escola e a área emocional refere-se à afetividade, como lidar com as emoções, etc.

Outro teste recomendável é a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA), que é um instrumento que visa possibilitar um contato com o Sujeito. Ou seja, permite a sondagem do problema na aprendizagem, onde permite nortear a prática investigativa. Dentro deste teste, será possível identificar quais as falhas e quais dificuldades da criança em torno do aprender.

No campo pedagógico, as contribuições são voltadas para aplicação de didáticas de ensino onde este profissional dispõe de saberes de várias áreas para contextualizar com os profissionais no intuito de melhorar a as diversificadas maneiras para abordar o trabalho com a pessoa com dislexia. Pois é através da educação formal que o aluno desperta para seu desenvolvimento acadêmico.

Ainda referente a prática pedagógica, é adequado a utilização meios tal qual a ludicidade para trabalhar a afetividade e as emoções. O cérebro humano é singular, portanto, cada pessoa aprende de uma maneira. O cérebro vai processando as informações até transformarem-se em conhecimento. A pedagogia como ciência da educação e da aprendizagem, encarrega-

-se de executar seu papel, que é de relevância importância para o desenvolvimento no aprender da criança bem como todas as dimensões humana.

Diz Lima (2002, p. 51), que "no campo da intervenção e avaliação, o Neuropsicopedagogo precisa levar em consideração questões básicas como emoção, medo, motivação, apatia, entre outros estímulos". Pois em determinados casos, a dificuldade de aprender pode se apresentar de forma casual. Pode depender de uma circunstância, onde é necessário observar todos os campos e modelos de aprendizagem.

Como a dislexia é apontada como um dos distúrbios frequentemente encontrados na escola, é necessário que o professor tenha conhecimento prévio dos alunos. Essa observação deve levar em consideração fatores tais como, o meio social, cultural e econômico dos mesmos. O capital cultural e a autoestima dos alunos. Pois é comum tais fatores influenciarem no resultado do aprender a ler, escrever e calcular. Afirma Cunha (2001, p.28), "é através dos jogos e das brincadeiras, a criança pode aprender novos conceitos, adquirir informações e até mesmo superar dificuldades de aprendizagem". Isto significa dizer que mesmo com dislexia, a criança deve ser incentivada a buscar sua aprendizagem. O caminho ideal é através dos jogos e das brincadeiras. Pois através destes recursos, há envolvimento afetivamente e cognitivamente. Pois o conhecimento não é algo estaque, mas apresenta-se com processo a ser difundido ao longo da vida humana. Este é um direito adquirido de todo cidadão.

É importante trazer à tona o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que diz:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

De acordo com o que cita a lei acima, a educação não é direito de uns em detrimento de outros. É direito constituído., moral e social. Verifica-se que a educação está sempre a serviço da prática do trabalho. E sempre alcançará os melhores postos, quem estiver preparado. O mundo globalizado requer pessoas com habilidades e conhecimentos diversificados para ocupar espaço no mercado de trabalho. Destarte, busca a qualificação para a mão de obra especializada.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), no Título II, art. 2ª relata que:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Neste sentido, a educação vem indicando que mais que um direito, é uma oportunidade que o sujeito tem para tornar--se autônomo, crítico e produtivo. Sempre apto a buscar seu lugar na sociedade e desempenhar seu papel profissional.

5 CONCLUSÃO

Nos dias atuais, a esfera educacional vem enfrentando grandes desafios. Na área das dificuldades de aprendizagens, indisciplina e violência que atinge boa parcela de alunos com as mais múltiplas dificuldades em aprender. Esta pesquisa vem focando o aluno com Dislexia, e trazendo as contribuições da Neuropsicopedagogia neste processo. No decorrer desta pesquisa foi imperioso fazer uma abordagem do que é a Dislexia, e suas características. Pois a partir destas informações, pode-se implementar parcerias advindas das áreas de estudo como a Neuropsicopedagogia, psicopedagogia e a pedagogia.

Mesmo diante de tantas adversidades, a escola continua sendo o espaço privilegiado para a criação e recreação do conhecimento e do desenvolvimento do aluno. A partir da inserção das novas metodologias, da qualificação do professor e da parceria com outros áreas de estudo e pesquisa como o Neuropsicopedagogia, alunos com algum tipo de distúrbio como a dislexia, pode estar sendo melhor acompanhado.

Portanto, a presente pesquisa vem alicerçada numa visão favorável que no espaço escola, a Neuropsicopedagogia tem um “olhar” e uma “escuta” voltada para significativas aprendiza-

gens apreendidas a partir de formas diferentes de integração do aluno com dislexia em sala de aula. Pois a neuropsicopedagogia vem conquistando seu espaço como área de conhecimento voltado para o atendimento de novas demandas de uma gama substancial de alunos com dificuldade para aprender. Salienta-se que para as contribuições da neuropsicopedagogia de alunos com dislexia, é preciso buscar o meio lúdico, como os jogos, brinquedos e brincadeiras ajudam na compreensão não somente voltado para leitura, mas para entendimento e domínio das regras, a elaboração de uma situação, sair da passividade, elucidação de alguma situação vivenciada pela criança, assumir lugar de destaque em alguma situação problema, entre outros.

A conclusão desta pesquisa bibliográfica esta pautada em identificar a significativa importância da neuropsicopedagogia como ferramenta de contribuição no desenvolvimento de crianças com dislexia na escola. A dificuldade em diligenciar a leitura, não expressa que o sujeito não seja inteligente, a ciência mostra que pessoas com dislexia tem inteligência elevada. Pois aqui não se trata de doença, mas de uma maneira diferente de apreensão dos saberes. E que além da ação investigativa, o Neuropsicopedagogo tem a função de intervir nos obstáculos que influenciam a dificuldade nas áreas da leitura, escrita e cálculo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana Mendonça. Dislexia: novos temas, novas perspectivas. (org.) Rio de Janeiro: Wak, 2011.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília-DF: MEC, 1988.

CUNHA, Nilse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.

OLIVIER, Lou de. Distúrbios de aprendizagem e de comportamento: como detectar, entender e tratar os problemas de aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2006.

DROUENT, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artes Médica, 2003.

IANHEZ, Maria Eugênia e NICO, Maria Ângela. Nem sempre é o que parece: como enfrentar a Dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Elsevier, 2002.

IZQUIERDO, Ivan. Memória. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LIMA, E. S. Desenvolvimento e aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Sobradinho, 2002.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: Prazer e Aprendizado. Petrópolis RJ: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, André. Neuroescola: os novos rumos da educação. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

SELIKOWITZ, Mark. Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científi-

co. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA. O que Neuropsicopedagogia. 2014. <Disponível no site: <http://www.sbnpp.com.br/o-quee-neuropsicopedagogia/> Acessado em 02 dez 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

CAPÍTULO 2

OS IMPACTOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Michelle Kílvia Lopes Queiroz[1]

Yáskara Silveira de Medeiros[2]

Adriana Paiva da Silva[3]

Maria Jeanete Ribeiro da Costa[4]

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é decorrente dos estudos desenvolvidos no curso de pós-graduação em Alfabetização em Educação e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará –

1 Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú,- UVA, Especialista em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora de Matemática no Ensino Fundamental da rede Municipal de Fortaleza, Professora da rede Estadual do Ceará. E-mail: michellequeirozwe@gmail.com

2 Graduada em Ciências com as Habilitações Plenas em Matemática e Física pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/UECE, Especialista em Informática na Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação – CECAP, Professora e Gestora em exercício na Prefeitura Municipal de Fortaleza- Ce. E-mail: yaskarasilveirademedeiros@gmail.com

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Orientadora e Gestora escolar em exercício no Município de Fortaleza-Ce. E-mail: adrianamaranhão@gmail.com

4 Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Ceará-UFC, Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação – CECAP, Técnica em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME, Professora da Rede Estadual do Ceará. E-mail: jeaneterc@hotmail.com.

UECE em consonância com as discussões e experiências vivenciadas no próprio ambiente de trabalho acerca dos impactos do uso das tecnologias digitais na escola em virtude do isolamento social mediante a pandemia do coronavírus, exigindo da escola uma rápida e reorganização, tendo em vista preservar o direito de aprendizagem dos alunos.

Este estudo é de caráter bibliográfico e de natureza exploratória, já que as discussões abordadas estão alicerçadas no pensamento de diversos autores e também é fruto das experiências vivenciadas no próprio contexto de trabalho, baseado na realidade de uma escola de Ensino Fundamental da rede Municipal de Fortaleza. Para tanto, foram coletados relatos de professores via whatsApp com a perspectiva de retratar o olhar dos professores e como a escola vem se organizando para manter suas atividades em tempos de pandemia.

Temos como objetivo geral analisar os impactos da tecnologia digitais na escola, mediante o isolamento social e como objetivos específicos: refletir sobre a nova organização escolar, ressaltando a necessidade do estudo emergencial com atividades remotas e sobre os desafios impostos a escola, que outrora, estava totalmente apoiada nos moldes presenciais.

Inicialmente, faremos uma análise bibliográfica, tendo em vista trazer uma breve discussão acerca dos impactos do uso das tecnologias digitais na educação, apontando a mudança de uma cultura baseada no papel para uma cultura de mídias e consequentemente para a cibercultura, a qual se encontra em curso na contemporaneidade, como aponta Santaella, 2003, (p.

23 e p. 24). Procuramos elucidar também, o conceito de cibercultura como aponta Lemos, (2004) e de ciberespaço trazidos por Silva; Teixeira e Freitas (2015). A seguir, abordaremos como a escola vem se organizando para garantir a continuidade das aulas mediante o atual contexto. Na quarta seção, apresentaremos alguns relatos de professores com o intuito de buscar uma visão mais aproximada da realidade e de compreender as perspectivas e dificuldades enfrentadas por eles durante esse período. Na quinta seção, procuramos elucidar a visão da gestão escolar acerca das mudanças diante da nova organização escolar em virtude do isolamento social e os desafios de manter uma escola viva de forma não presencial. Após as discussões apresentadas, finalizaremos com as considerações finais.

Enfatizamos a inserção, cada vez maior, do uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na sociedade e principalmente, nas práticas pedagógicas que vem se estabelecendo no interior da escola pública. Reconhecemos a importância do uso das tecnologias permitindo ultrapassar a barreira do espaço físico, garantindo assim, a continuidade das aulas em modelo remoto com vasta gama de possibilidades. No entanto, tememos quanto aos resultados futuros, especificamente no que se relaciona aos alunos do Ensino Fundamental da escola pública, por se tratar de crianças, jovens e adolescentes que em sua maioria são provenientes de famílias socialmente desfavorecidas, considerando que boa parte deles, ainda não tem acesso à internet.

Apesar dessa realidade, os resultados da pesquisa in-

dicam que a reconfiguração da escola tem se constituído um momento de muito aprendizado para todos os segmentos do âmbito escolar, diante da necessidade de apropriação das tecnologias para garantir e diversificar o ensino.

2 OS IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO NO ATUAL CONTEXTO SOCIAL

A humanidade caminha historicamente para a construção de uma sociedade cada vez mais tecnológica, pois, novas formas de interagir com as pessoas e com o mundo são desenvolvidas numa busca constante de conectividade, de interação, de novas possibilidades e de conforto. Assim, podemos dizer que o desenvolvimento tecnológico tem avançado continuamente, mudando a forma como as pessoas vivem, trabalham, estudam e se comunicam.

Esse realidade foi intensificada, com o advento da pandemia, pois o mundo precisou se reinventar tendo em vista à ameaça de um vírus que fatalmente tem dizimado um número expressivo de vidas. Com efeito, tornou-se necessário que as pessoas se mantivessem em casa, porém graças às tecnologias, as relações com amigos, familiares e no trabalho foram mantidas.

A crise decorrente da pandemia, por outro lado, contribuiu para o surgimento de novas possibilidades exigindo a adoção de novas técnicas, de novos recursos em diversas áreas, inclusive na educação. Exemplo disso, foi a capacidade da escola

se reinventar rapidamente, pois mesmo diante das dificuldades de uso e acesso às tecnologias; os docentes mantiveram seu ofício muitas vezes desafiando práticas cartesianas, há muito arraigadas.

Nessa perspectiva, Pimentel e Carvalho (2020), aludem que no atual cenário sociotécnico, o uso das tecnologias digitais vem nos desafiando a reconfigurar a educação formal para estarmos em sintonia com o "espirito do nosso tempo". Segundo eles, os meios de comunicação unidirecionais bem como as práticas pedagógicas instrucionista – massivas se parecem datadas, ultrapassadas.

Portanto, reconhecemos que sendo o processo de evolução uma característica da nossa sociedade, a prática em sala de aula não pode ficar restrita a um determinado formato e ao ensino transmissivo, até mesmo porque essas práticas já não correspondem as demandas sociais. Acreditamos que agora mais do que nunca vivemos um momento revolucionário na educação, fomos impelidos pela crise do contexto atual a buscar um leque de possibilidades e a tecnologia nos está sendo favorável por meio dos computadores, tabletes, notebooks, smartphones, dentre outros.

Durante muito tempo perdurou no contexto educacional a crença de que na sociedade tudo estava em constante mudança, somente a forma como o professor ensinava se mantinha inalterada. No entanto, o impacto do uso de tecnologias na sociedade e na educação foi tão amplo que não apenas fez cair por terra esse pensamento cartesiano, muito divulgado no sécu-

lo passado, como também possibilitou o surgimento de novas práticas de ensino, as quais podem ser individual ou coletiva, autônoma ou mediada, podendo ocorrer em diferentes formatos, presencial ou híbrido ou totalmente mediado pelo uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação).

A multiplicidade de ferramentas de comunicação por meio da internet como e-mail, chats, News, web conferências, fóruns, whatsApp, promoveu no contexto educacional um rompimento com a concepção de presencialidade no processo de ensino aprendizagem. A educação passou a ocorrer em diferentes espaços virtuais por meio das interações síncronas (simultâneas) ou assíncronas (que ocorrem em diferentes tempos).

Nesse contexto, a relação professor – aluno, também, foi reconfigurada. O professor deixou de ser um transmissor do conhecimento e passou a ser um colaborador da aprendizagem dos alunos e o aluno deixou de ser um agente receptivo, tornando-se sujeito proativo na construção do conhecimento. Vale lembrar que o autodidatismo, ou seja, a aprendizagem independente também tem sido uma prática muito adotada, principalmente pelo público mais adulto.

Para Santaella (2003), as tecnologias, os equipamentos e as linguagens propiciaram uma nova lógica cultural. Mas para que houvesse uma transição das culturas de massas (baseada nos meios como rádio, televisão e material impresso) para a cibercultura ou cultura virtual, a qual está em curso no momento atual, houve um processo intermediário chamado de cultura de mídias. Vale destacar que foi o desenvolvimento da cultura das

mídias que preparou o terreno sociociocultural e possibilitou a cibercultura. É preciso, pois, deixar claro que essas mudanças de uma cultura a outra não ocorreram devido apenas ao desenvolvimento tecnológico, mas foi oriunda de um movimento social e cultural relacionando também a uma mudança na linguagem e na comunicação.

> "[...] não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais." (Santaella, Lúcia, 2003, p.24)

Sobre cibercultura, vale citar que o neologismo foi proposto pelo filósofo francês Pierre Lévy e se consolidou a partir de meados da década de 90 como uma dos grandes expoentes relacionadas aos estudos da mídia cibernética. No entanto, o referido termo já consta nos dicionários da língua portuguesa, inclusive podemos encontra-lo no dicionário de língua portuguesa, Michaelis, o qual, traz a seguinte definição: "Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de ativida-

des, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Essa definição vai ao encontro do que foi discutido no parágrafo anterior por Santaella.

Para Lemos, (2004) cibercultura é a cultura contemporânea, marcada pela circulação de informações através das redes telemáticas, pela promoção de uma sociabilidade on-line e de uma espécie de cultura de compartilhamento. "A cibercultura está pondo em sinergia processos de cooperação, de troca e de modificação criativa de obras, dada as características da tecnologia digital em rede." (Lemos, 2004, p.11).

> "A riqueza de qualquer sociedade sempre está ligada à complexidade de sua cultura, isto é, à força do seu poder criativo e empreendedor. A comunicação, neste sentido, é a forma pela qual uma sociedade põe em marcha e intercambia o conjunto de seus empreendimentos, sejam eles artísticos, sociais, políticos, científicos ou técnicos. Uma cultura complexa é uma cultura plural, aberta, circulando livremente pelo corpo social. A criatividade está na originalidade da circulação de diversas formas culturais, incluindo aí sua riqueza artística e intelectual, seu habitus social, sua criatividade simbólica, imaginária, científica e técnica. (Lemos, 2004, p. 13)

Diante disso podemos compreender que a cibercultura

se amplia para além dos recursos tecnológicos, abarcando também os valores, aos modos de pensar e agir na contemporaneidade. Nesse sentindo, conversar, curtir, comentar, postar, expor, criar, colaborar, são práticas próprias da cultura pós-moderna e todos esses elementos podem ser utilizados para favorecer a aprendizagem em rede, (ciberespaço).

Segundo Silva; Teixeira e Freitas (2015), o termo "ciberespaço" surgiu em 1984 com a publicação do livro de ficção Neuromancer, cujo autor é Willian Gibson. A referida obra foi considerada visionária para a época, pois aludiu a relação homem – máquina na pós- modernidade. Embora, o conceito de ciberespaço, seja bastante controverso entre os estudiosos, o filósofo, Pierry Levy (1998), compreende que o ciberespaço refere-se ao "universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural" (p. 104). Essa definição deixa claro que o ciberespaço extrapola ao espaço físico.

Diante disso, podemos perceber que o desenvolvimento da tecnologia ao mesmo tempo em que possibilitou mudanças no modo de pensar, agir e de se comunicar das pessoas, também foi possibilitado por meio dessas transformações.

Portanto, as tecnologias digitais desafiaram a cultura do papel, a barreira física e nos possibilitou estar conectados por meio de várias interfaces e com uma multiplicidade de pessoas e que colocou a informação ao alcance de apenas um "clique". E assim, revestida pela praticidade, inovação, diversificação e dinamismo, a tecnologia digital fatalmente foi adentrando no

universo das escolas, tornando-se extremamente necessária e relevante permitindo não apenas a continuidade das aulas, mas também contribuído para melhoria do ensino e da aprendizagem e a não limitação às atividades do livro didático.

3 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR MEDIANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

A tecnologia digital vem adentrando cada vez mais nos espaços educativos, adiantando- se às práticas tradicionais de aprendizagem. No entanto, com a pandemia do novo coronavírus e a necessidade de manter o isolamento social, o uso das tecnologias digitais se intensificou nos desafiando a se apropriar cada vez mais dos recursos tecnológicos, além de modificar as nossas práticas pedagógicas. Podemos citar como grandes mudanças: os diários online, as formações em formato online, o planejamento dos professores e principalmente as aulas on-line.

Em meados de março do ano de 2020, o isolamento social ficou estabelecido por decreto do governo do Estado do Ceará, como uma ação necessária para conter em seu território a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) que vinha se proliferando velozmente em todo o mundo. E assim, de forma inesperada todas as escolas tiveram que fechar os seus portões, deixaram de sediar as aulas presenciais entre professores e alunos.

Portanto, com a decisão das autoridades sanitárias bem como da Secretaria da Educação de que as aulas seriam admi-

nistradas de forma remota, nos deparamos com a missão de adaptarmos a uma nova realidade de ensino. Todavia, não havia tempo suficiente para que a escola se preparasse para essa adequação ou nova organização, colocando o docente frente a dois grandes desafios: a apropriação e ao uso das TDICs para mediar sua prática pedagógica, exigindo novos aprendizados e o desenvolvimento de estratégias para manter os alunos conectados.

Nessa perspectiva, a apropriação das tecnologias digitais não apenas se tornou necessária para que as aulas se consolidassem de forma remota, como também para que estas se tornassem mais interessantes para os alunos. Uma série de aplicativos e plataformas foram sendo descobertas na própria prática pedagógica e sendo manuseados com o intuito de prender a atenção dos alunos, já que no ensino on-line os alunos não conseguem ficar muito tempo assistindo um vídeo exaustivamente ou receber uma carga muito grande de conteúdos e de questões, assim as atividades precisam ser mais lúdicas e atrativas.

Em meio a esse contexto, muitos professores sentiram dificuldades com relação ao uso de determinadas mídias. Porém, a escola não impôs nada, todas as decisões foram discutidas no grupo de forma que cada professor trazia sugestões que eram avaliadas, nesse processo, a equipe gestora se manteve sempre disponível.

A maior resistência ocorreu durante as primeiras semanas de isolamento, tendo em vista, o temor de alguns professores em disponibilizar o seu contato pessoal para os alunos

ou para grupos de whatsApp (canal usado para postagem de tarefas), alegando comprometer a memória do celular e a privacidade do professor. Portanto, houve alguns impasses até que se chegasse a um consenso. Dentre os meios de comunicação, utilizamos o google classroom, facebook, grupos de WhatsApp, na tentativa de interagir com os estudantes, viabilizar as atividades e evitar que houvesse um alto índice de abandono.

Várias alternativas foram realizadas para disponibilizar atividades dos alunos, algumas foram executadas pela maioria das escolas públicas do Município de Fortaleza como a entrega de atividades escritas, xerocopiadas aos pais dos alunos, juntamente com as cestas básicas de alimentos, (ajuda emergencial do governo para as famílias da rede pública). Outra alternativa encontrada, foi a postagem de atividades no "google site" da escola, com a divulgação do link para os pais e estudantes.

O impacto dessa pandemia trouxe, também, uma nova forma de estar junto com a qual não estávamos acostumados e que hoje já faz parte da nossa rotina de trabalho como o Google meet, aplicativo específico que permite grupos de pessoas realizarem chamadas em videoconferência interagindo em tempo real, dessa forma, possibilitando os profissionais a participarem de reuniões on-line, como também, encontros virtual entre familiares e amigos. Acreditamos que mesmo após o retorno das aulas presenciais, ferramentas, como essas, vão continuar fazendo parte da nossa vida, evitando muitas barreiras e deslocamentos.

Portanto, as escolas públicas brasileiras estão fazendo

uso das aulas remotas em equivalência as aulas presenciais. No entanto, umas das maiores dificuldades que estão sendo percebidas se refere ao monitoramento dos alunos que estão participando das atividades e a avaliação. Sobre isso, cada escola junto com o seu grupo e professores vem buscando estratégias para resolver esse problema.

É importante compreender que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como o próprio nome já diz, tem um caráter emergencial e será desenvolvido por um curto período, enquanto estivermos em isolamento. É importante salientar que o ensino on-line, adotado nesse contexto pelas escolas é totalmente diferente da modalidade de Ensino a distância (EAD), pois não requer o uso de uma plataforma especifica com conteúdo previamente elaborados no formato digital. No ensino on-line o planejamento pedagógico é realizado mensalmente e diariamente. Dessa forma, os diários on-line com a frequência de alunos, registros de aulas e notas dos alunos estão disponibilizados e compartilhados no google drive da escola.

Nessa perspectiva, o modelo de aulas on-line adotado pela maioria das escolas públicas no ensino fundamental, disponibilizam conteúdos e atividades por meio do smartphone e a utilização dos grupos para que os alunos possam interagir com os demais e com seus respectivos professores, como já foi falado anteriormente, ou por meio do google classroom, cuja plataforma é mais utilizada pelos professores do fundamental II. Portanto, o ensino on-line adotado pelas escolas nesse período de quarentena é um ensino mediado por tecnologias digi-

tais.

Além do ensino remoto e do ensino on-line, algumas escolas, principalmente da rede privada tem optado pelo ensino híbrido. De acordo com Bachid, Tanzi Neto e Trevisani, (2015, p. 27), este tipo de ensino existe há muito tempo, pois, segundo eles a aprendizagem se dá por processos organizados e por processos informais, enfastiando assim a importância de se diversificar o uso de metodologias no processo de aprendizagem.

Para Valente, (2015) o ensino híbrido, misturado ou o blended learning tem sido utilizado tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior, principalmente nos Estados Unidos e Canadá e corresponde a uma prática de ensino que permite várias associações de aulas presenciais e aulas a distância com o uso de metodologias ativas. Na rede pública, o ensino híbrido passou a ser discutido como estratégia já em meados de 2021, para tanto, faz-se necessário toda uma organização da escola e dos profissionais.

> "Nesse contexto de tantas reformulações em que o professor pode estar inserido em práticas docentes presenciais, a distância ou em contextos híbridos sua ação deve incorporar uma plasticidade que permita o seu desenvolvimento adequado face às características próprias de cada modalidade". (Vidal e Maia, 2015, p. 22)

É inegável que apesar da diversidade de plataformas que

o universo midiático possibilita, há ainda uma parcela considerável de alunos que não tem acesso a internet e a mídias, o smartphone ou ao computador. Essa problemática se apresenta de forma mais acentuada em escolas públicas e com os alunos do Ensino Fundamental, já que em sua maioria são crianças e adolescentes provenientes de famílias desfavorecidas. Diante dessas dificuldades, teme-se de que o ensino a distância não ofereça os resultados esperados e que possa haver fragilidade com relação aos conteúdos.

4 O OLHAR DOS PROFESSORES

Nesta seção, procuramos elucidar a realidade vivenciada pelos professores partindo da experiência de uma escola pública da Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio de alguns relatos e reflexões para que possamos contemplar de maneira mais aproximada as perspectivas e dificuldades sob a ótica dos professores e assim compreender melhor a realidade que perpassa no interior da escola pública.

Vale ressaltar que a coleta desses relatos ocorreu por meio do whatsApp. Foi selecionada apenas três categorias de perguntas como se sentem, quais as dificuldades que vem enfrentando no ensino on-line e quais as estratégias de enfrentamento. Os sujeitos da pesquisa foram professores do fundamental I e II.

Por meio do relato abaixo, podemos perceber que embora os professores venham se reinventando e até mesmo reten-

do uma boa perspectiva para o futuro, há ainda grandes preocupações com as atividades avaliativas, acreditamos que isso ocorre por dois motivos: tanto pelo fato de não ter havido tempo para uma preparação para o ensino on-line quanto pelo fato de ainda nos mantermos arraigados na perspectiva de ensino tradicional com avaliações sistêmicas.

> "Com a pandemia arrumamos novas maneiras de comunicação virtual para chegarmos até os alunos. Creio que até agora, a única pendência foram às atividades avaliativas ou trabalhos para as devidas averiguações. Mas em se tratando de epidemia, temos que aguardar o posicionamento das autoridades competentes. Para mim, tem sido muito pontual essas novas experiências, lembrando que teria sido melhor se estivéssemos algum contato com parentes e familiares ou com os próprios alunos para uma interação positiva para tirar dúvidas, e mostrar que apesar da distância, estaremos perto através do mundo virtual. Penso que depois de tudo isso, com diretrizes e normas, acompanhamento e cautela, num futuro próximo, as escolas poderão explorar esse novo mundo que descortina novos horizontes para o ambiente escolar". (Professor- A do Ensino Fundamental I)

Essa discussão, nos fez lembrar Lemos, (2004) ao abor-

dar que o que estamos vivenciando hoje não se trata apenas de um movimento tecnológico, mas sobretudo cultural.

É inegável que a escola foi impelida pelo advento da pandemia a se reinventar a fazer uso de novas tecnologias, a sair do formato exclusivamente presencial, ainda há fatores que emperram o desenvolvimento do ensino, ainda estamos em processo, pois nem os professores nem tão pouco a sociedade estava preparada, pois há muitas famílias que não tem o celular, muitas vezes tem o aparelho, mas não tem internet em casa, em outras famílias a realidade é que um aparelho é utilizado por várias pessoas, os próprios pais não conseguem fazer o acompanhamento das atividades escolares. Diante disso, muitas vezes a escola tem que recorrer as atividades impressas.

> "Procuro mesclar os conteúdos do livro e temas transversais, desafios matemáticos para despertar mais o interesse dos alunos, fazer vídeos curtos, trabalhar com imagens e textos atuais. Irei começar a utilizar formulários do Google para ter controle de quem está tendo acesso as atividades e web conferência. Temos que buscar meios e encontrar soluções para atingirmos nosso objetivo de fazer os alunos aprenderem, ao invés de criticarmos sugestões e dizermos que nada dar certo ou ficarmos procurando algo uniforme pra assim poder trabalhar. Os alunos que têm acesso à essas ferramentas podem ser trabalhados de uma forma (On-line), e os que não têm de outra (Papéis impresso, marcar um dia

> na escola para tirar dúvidas, ligação) tentando levar o conhecimento a todos, mas tenho em conta que isso não resolve o problema por completo, mas minimiza-o pelo menos". (Professor- B, Fundamental II)

Apesar de que a escola não estava preparada para estruturar-se tão rapidamente no formato on-line, muitas resistências foram rompidas, ao mesmo tempo outras formas de comunicação foram viabilizadas como podemos observar no relato abaixo:

> "Diante a situação, vários são os desafios que enfrentamos para melhor repassar os conteúdos e manter uma boa qualidade de ensino. Assim, nós tivemos que nos adaptar e até mesmo, nos reinventar para conseguirmos obter êxito na caminhada. No começo, o medo do novo fez ficarmos com um pé atrás, mas com o passar do tempo, a adaptação torna mais leve a atividade." (Professor-C Fundamental II).

Além da preocupação com o ensino em si, sabemos que esse período pelo qual estamos vivendo afetou também o nosso emocional, havendo a necessidade de que as relações no grupo fossem estreitadas e fortalecidas por um viés mais humano.

> Em tempos de pandemia, fomos negativamente afetados psicologicamente no tocante o medo do des-

> conhecido e a luta diária pela sobrevivência. Profissionalmente fomos convocados a nos aproximar e sobretudo buscar apoio nos subsídios tecnológicos que as TIC's oferecem. Além de suporte pedagógico hoje se mostram também como instrumentos de aproximação humana, uma vez que as relações que mantemos com nossos discentes são dialógicas dentro do contexto do ensino e para além da atividade didática. Realizamos um trabalho humanizado objetivando minimizar os danos causados por esse triste episódio que assola a humanidade. (Professor - E do Ensino Fundamental I)

Infelizmente, apesar de todo o desenvolvimento e da diversidade de recursos que as tecnologias digitais possibilitam, há inda uma parcela da população que não tem acesso e isso dificulta a participação do aluno. Como já foi falado anteriormente, a escola teve que buscar outros meios para garantir que mesmo sem o meio digital, os alunos pudessem estar incluídos no processo.

> A maior dificuldade é a falta de participação do aluno devido à ausência das ferramentas digitais. Não adianta ter um celular se não tem internet. Essa ausência compromete o desempenho do aluno. Acrescentaria também a ausência dos pais no acompanhamento de seus filhos, problema esse que já é nítido de forma presencial. O distanciamento social

> veio num momento que nos fez repensar e valorizar a escola. (Professor -F do Fundamental II)

Todas essas falas revelam como a escola vem se reinventando, tentando driblar as dificuldades e zelar pela aprendizagem dos estudantes e experimentando momentos de muito aprendizado. No entanto, não podemos deixar de citar que apesar dos avanços, das inovações e das superações, muita coisa ainda se encontra a desejar e ainda não podemos mensurar resultados futuros.

5 O OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR.

Nessa seção procuramos evidenciar a perspectiva acerca do contexto atual e dos impactos das tecnologias sob a perspectiva da gestão escolar. Reiterando que as informações contidas no texto, são frutos das experiências vivenciadas na escola, tendo em vista que duas das colaboradoras do presente trabalho se encontram atualmente em exercício na gestão escolar.

As mudanças na prática profissional dos professores foram marcadas por um processo muito desafiador e com adversidades em várias esferas, como o uso emergencial e necessário das tecnologias digitais, mudanças na metodologia, no currículo e na avaliação dos alunos e como, também, na própria formação docente, no entanto, esse momento também tem sido desafiador para a gestão escolar em ter que manter uma escola,

cujo o lócus da aprendizagem já não se constitui no espaço físico.

Com a distância física entre a escola e os alunos, gerou uma necessidade bem maior de comunicação e interação com os pais e ou com os responsáveis, tendo em vista que todas as informações precisam ser repassada diariamente aos pais, pois por mais que também procuremos informar os alunos acerca de decisões que envolve sua rotina, eles tem dificuldades de repassarem para os pais. Essa comunicação com as famílias se torna inda mais necessária no ensino remoto.

Observamos que alguns alunos possuem o celular, mas não dispõe da conexão de internet, outros alunos nem possuem celulares, há também uma constante mudança nos contatos telefônicos das famílias, exigindo da escola uma busca contínua pela atualização dos mesmos e gerando dificuldade em manter contato com determinadas famílias.

Além das dificuldades relatadas acima, dentre outras variantes, recaímos na problemática da evasão, fator que tem sido alvo de preocupação da escola e nesse contexto se tornou ainda mais acentuada. Tem sido desafiador para a gestão, romper as limitações e conseguir resgatar por mais simples que seja a forma de acesso ao estudante e aos seus responsáveis na tentativa de evitar perder aluno, ou seja evitar um alto índice de evasão.

Os gestores precisam articular com todos os segmentos conquistando o apoio e a colaboração da comunidade escolar para superar as dificuldades da escola e conquistar objetivos, buscando o melhor caminho para promover uma escola inte-

grada e bem-sucedida. É essencial estimular e manter a motivação de todos na escola para fortalecer o grupo a favor da aprendizagem e formação dos alunos. Realizar tudo isso no espaço escolar já é um grande desafio, agora de forma não presencial se torna bem mais desafiador.

Sobre isso, Heloísa Lück (2009, p. 76), aponta como um dos destaques básicos do exercício da liderança na escola: "Estimulação do melhor que existe nas pessoas ao seu redor, a partir de uma perspectiva proativa a respeito das mesmas e de sua atuação."

Não podemos deixar de relatar que apesar das dificuldades, conquistamos muitos avanços possibilitados com o uso das tecnologias digitais, podemos exemplificar citando o fato de que alguns documentos que anteriormente só poderiam ser entregues de forma física passaram a serem aceitos digitalizados. O que antes era impossível de ser aceito, agora se torna oficial na forma de um documento digitalizado, um arquivo em PDF, demonstrando que as pessoas estão sendo forçadas pelo paradigma atual a desburocratizar muitas ações. Portanto, estamos vivendo uma realidade em que todos os documentos são solicitados e enviados de forma on-line, sendo que as ferramentas mais utilizadas são o whatsApp e o e-mail da escola.

Outro avanço, que merece destaque, se relaciona ao compartilhamento de documentos com os professores. Diante da necessidade da gestão pedagógica em acompanhar os diários on-line dos professores a escola encontrou no Google Drive a possibilidade de compartilhar documentos como os registros

das aulas dos professores, frequências e notas dos alunos, entre outros, tornando assim o acompanhamento pedagógico prático, eficiente e funcional em período de isolamento social ou não.

Além disso, a necessidade de se trabalhar em home office e interagir em grupo evidenciou-se por meio de aplicativos que antes não eram essencialmente comuns no cotidiano de várias pessoas, como os aplicativos de videoconferências. Na escola esse recurso tornou-se necessário para a realização de reuniões com professores, pais, funcionários e aulas com alunos.

Portanto, neste sentido o uso das tecnologias digitais está sendo uma ferramenta de grande contribuição na efetivação da aprendizagem. A escola está utilizando diversas formas tecnológicas como: whatsApp, vídeo-aulas e aplicativos de conferência entre outros recursos. Dessa forma, a adoção da tecnologia em sala de aula está sendo enriquecedora com o objetivo de garantir a aprendizagem dos nossos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de estarmos vivenciando dias difíceis, de crise e de incertezas, a escola continuou se desdobrando para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes. Sabemos que a realidade que se impõe não está sendo fácil, principalmente, para a escola pública no sentido de que os alunos muitas vezes não tem nem a ferramenta mínima necessária para o acompanhamento das aulas no formato on-line. Prova disso é que o

governo busca disponibilizar a entrega de tabletes e chips para garantir o acesso ao maior número possível de alunos.

Não é de hoje que o uso das tecnologias nas escolas vem sendo pauta de discussões acerca da necessidade de que o professor desenvolva aulas mais criativas, mais lúdicas, bem a contento dessa nova geração, porém, embora o desenvolvimento tecnológico tenha avançado muito, ainda podemos encontrar práticas muito arcaicas em nossas escolas.

A crise ocasionada pela pandemia acabou forçando a nossas escolas a iniciarem e de maneira brusca, uma nova abordagem, uma mudança de formato e de metodologia que não se consubstanciou em apenas mudanças de ordem técnica, mas também uma mudança de mentalidade. Uma vez, que a relação do homem com a tecnologia não é imparcial, à medida que vai transformando se deixa transformar por ela. Assim, o professor ao se utilizar de novas interfaces e ao se apropriar de novas mídias, consequentemente se distancia cada vez mais de práticas tradicionais ou meramente transmissivas, incorporando assim, uma nova cultura, um novo jeito de pensar e de fazer.

Inicialmente, o que parecia forçoso, tornou-se interessante também para o professor, este passou a enxergar esse processo com o olhar da praticidade, da diversificação e do dinamismo, uma forma de dar uma upgrade nas aulas. Até mesmo a gestão da escola passou a viabilizar processos de forma mais ágil e mais rápida o que nos leva a constatar que os impactos do uso das tecnologias na escola intensificados pelo momento de pandemia muito contribuiu para dinamizar e mexer

com a organização escola em todos os seus segmentos.

No entanto, vale salientar que apesar dos avanços, ainda não temos condições de mensurar acerca da aprendizagem dos alunos, até mesmo porque essa situação também exigiu do estudante uma adequação, requerendo destes maior disciplina e um maior acompanhamento dos pais, principalmente para os que se encontram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que infelizmente, muitas vezes não acontece. Além do mais, ainda não foi possível realizar avaliações em larga escala como a do SPAECE.

Apesar dos transtornos oriundos da pandemia, conclui-se que as transformações pelas quais a escola vem passando são necessárias e que de uma maneira ou de outra, torna-se imprescindível que as aulas promovam mais oportunidade de interação dos alunos com o professor e com os conteúdos e sobretudo possa promover o fim último da educação que é a aprendizagem significativa, a formação cidadã, o ensino que prepara para a vida em sociedade.

Ressaltamos que embora a tecnologia possibilite uma vasta capacidade de tratamento e gerenciamento de informações, ela por si só não garante um ensino qualitativo, nesse sentido, esperamos que a sociedade tenha aprendido a lição e valorize mais a escola e os profissionais de educação.

Acreditamos que muitas das práticas adotadas no atual contexto se consolidaram de forma que será impossível retroagir mesmo quando a escola puder de fato retornar ao formato presencial. Esperamos ter contribuído para essa discussão e em

prol do desenvolvimentos de outros trabalhos.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LEMOS, A. Cibercultura, cultura e identidade: em direção a uma "Cultura Copyleft"?. Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura, Salvador, v. 2, n. 2, p.9-22, dez. 2004. Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/ 3416/2486>Acesso em: 20 set. 2020.

Lévy, P. (1998). A inteligência coletiva por uma antropologia do ciberespaço (L. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Loyola. (Trabalho original publicado em 1997).

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

MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da língua Portuguesa. Ed. Melhoramentos. 2020 https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cibercultura/ Acesso em 15 Set. 2020.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Princípios da Educação Online para sua aula não ficar massiva nem maçante! (23/5/2020). http://horizontes. sbc. org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/ Acesso em 19. Set, 2020.

SANTAELLA, L. Da Cultura de Mídias à cibercultura: O advento do pós- humano. Revista Famecos. Porto Alegre. nº 22.

Dezembro de 2003. Quadrimestral (p. 24). Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/24 93. Acesso 16 Set. 2020.

SILVA, Taziane Mara da; TEIXEIRA, Talita de Oliveira e FREITAS, Sylvia Mara Pires de. Ciberespaço: uma nova configuração do ser no mundo. Psicol. rev. (Belo Horizonte) [online]. 2015, vol.21, n.1, pp. 176-196. ISSN 1677-1168. http://dx.doi.org/DOI- 10.5752/P.1678-9523.2015V-21N1P176.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Blended Learning and Changes in Higher Education: the inverted classroom proposal Educ. rev. no.spe4. DOSSIÊ – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Curitiba, 2014. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38645. Acesso em 19 Set. 2020.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E.B. Introdução a EaD e informática básica / Eloísa Maia Vidal e José Everardo Bessa Maia. – 2. ed. rev. – Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

CAPÍTULO 3

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: NOVOS PARADIGMAS DA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA

Zilma Chaves de Assunção[1]

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da civilização, o homem utilizou sua inteligência racional para organizar a vida social por meio do estabelecimento de normas e compreensão dos diferentes momentos do uso da razão e isso é importante para constatar a influência da tradição cultural na construção e reconstrução de nossos referenciais. Essa história construída, em geral, retrata os modelos que caracterizam todas as ações propostas pela humanidade.

Assim, tais modelos são considerados os conceitos, crenças, normas e valores adquiridos pela vivência social e cultural, e que nos impulsionam ou impedem de realizar determinadas ações. Os aspectos históricos e culturais precisam ser considerados, a fim de que haja compreensão dos referenciais que deram ou dão sustentação a cada paradigma.Sabe-se que a exi-

1 Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Institucional/Clínica; Docência do Ensino Superior; Gestão Escolar, Planejamento Educacional; Metodologia da Pesquisa Cientifica; Metodologia da Educação de Jovens e Adultos; Mestra em Educação e Doutoranda em Ciências da Educação pela UNISAL.

gência do mercado de trabalho está crescendo continuamente, o que pode ser explicado dentre outros fatores, pela inserção de novas tecnologias que exigem do profissional conhecimento sólido. A competitividade requer maior preparo do profissional que terá de demonstrar as suas competências e habilidades. Há uma relação direta entre colocação no mercado de trabalho e aprimoramento acadêmico, quanto maior for a dedicação dispensada maior será o número de possibilidades profissionais que se apresentarão ao indivíduo.

Essa maneira peculiar de ensino do professor do século passado, já não faz mais sentido na atualidade, e assim, surgem novos paradigmas no século XXI, demandando a revisão dessa percepção de mundo, de sociedade e do homem, sendo uma das principais metas da educação o desenvolvimento de homens capazes de não somente reproduzir, mas pessoas capazes de criar e não simplesmente repetir o que outras gerações já estabeleceram.

Sob essa perspectiva, a problemática trabalhada é de que forma o professor do curso superior vem contribuindo com o desempenho dos alunos na contemporaneidade. Pois identifica-se na atualidade, que as instituições de ensino superior passam a absorver a responsabilidade e o lugar de referência, a fim de que através da educação esta seja o local de acesso e não acúmulo de conhecimento, sendo o professor um dos principais protagonistas desse estímulo de transmissão de conhecimento e inspiração do desenvolvimento de mais informações e saber. Nesse processo, o professor que ocupava um espaço de exclusi-

vidade na transferência de saber, passa a dar lugar também ao aluno, que deixa de ser um simples receptor de informações e ocupa o lugar de transmissor de novos saberes.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os novos paradigmas da didática universitária no século XXI. Visa também mostrar como o professor vem modificando sua prática de ensinar, buscar conciliar a teoria à prática, bem como demonstrar como se dá essa transição do modelo antigo para o atual. Esta pesquisa está dividida em três capítulos, além da Introdução e Considerações finais. o primeiro capítulo discute-se as características do professor do ensino superior no Brasil, bem como vem mostrando os desafios enfrentados no exercício da docência superior. O segundo capitulo refere-se aos novos paradigmas da docência universitária, além de trazer o papel do professor do ensino superior e o quarto capítulo aborda os resultados e as discussões da presente pesquisa.

A metodologia aqui empregada é de cunho bibliográfico. A fundamentação teórica deste trabalho está norteada em Behrens (2005); Freire (2017); LDB 9.394 (1996); Morin (2011); Pimenta (2003), além de outros e de sites especializados na referida temática

Partindo dessa realidade, justifica-se esta pesquisa mostrando a necessidade de debater a importância das perspectivas inovadoras dentro da educação superior, e com isso promover uma reflexão sobre os novos paradigmas na formação do professor universitário. Faz-se necessário mostrar que o professor da atualidade deve ser um profissional preparado para admi-

nistrar além das aulas, suas emoções e saber lidar com situações de conflito, que por ventura venha ocorrer, bem como saber mediar debate em sala de aula na socialização dos conhecimentos.

2 CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O alcance da amplitude na qual permeia a sociedade atual, em nível de alcance de quantitativo de pessoas e qualidade da informação, garantida pelas fontes, são características recentes do ensino aplicado nas universidades, visto que, a possibilidade de atuação era muito limitada por questões políticas e sociais dentro do território brasileiro.

Conforme Campos (2002, p. 59), "o que está em jogo não é apenas qualificar mais, mas construir um 'tipo novo' de professor, cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, nas referências da adaptabilidade e eficácia social". Diante do exposto, é pertinente analisar a formação do professor no atual momento, pois isto implica conhecer as condições de produção do que se entende ser um discurso hegemônico das políticas de formação de professores como: a profissionalização docente é entendida como a principal estratégia para o enfrentamento dos dilemas da atualidade, mais precisamente o dilema da produção para o desenvolvimento econômico.

Conforme Masetto (2003, p. 65), "o início dos cursos superiores no Brasil ocorreu a partir de 1808, quando o rei e a cor-

te portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil." Antes disso, os brasileiros que se interessavam por cursar universidades faziam-no em Portugal ou em outros países europeus. Havia uma preocupação muito grande da coroa em relação à formação intelectual e política da elite brasileira, ela procurava de todas as formas manter o Brasil como colônia, evitando quaisquer possibilidades de desenvolvimento de ideias de independência.

No ensino superior, percebe-se que existe uma grande distância entre o que é debatido nas salas de aula e o que realmente acontece na parte externa do mundo. Em muitos casos, os docentes por não desenvolverem o viés pedagógico necessário para mostrar ao aluno que seu conhecimento precisa ser aprimorado de forma concomitante com a sociedade, corroboram para a formação de um saber, por parte do aluno, focado em si mesmo, promovendo a tradicional dissociação entre o que se ensina no ensino superior e o que de fato acontece na prática.

Para Marcelo Garcia (2009, p.86) "converter-se em professor se constitui um processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual". Pois a formação em nível superior ainda está associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, muitas vezes em razão por ausência das políticas públicas, ou falta deinvestimento, daí a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura, dandolhes um sentido mais prático, o que irá aprofundar ainda mais a

distância entre teoria e prática nestes cursos.

A ausência de uma sólida formação teórica para que se possa compreender a realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelos e à dependência de propostas e projetos educacionais importadas, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho.

No entendimento de Morosin (2000, p. 12), "enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua." É recorrente professores que trabalham no ensino superior ministrar aula de outras áreas onde ele não tem a devida formação. O que explica o fato desses professores serem de diferentes áreas do conhecimento e que não optaram como primeira profissão, ser professor(a). Portanto, as características destes docentes podem estar relacionadas a sua identidade às instituições de ensino onde exercem à docência, a trajetória de vida e à formação profissional de cada um.

Nesse mesmo sentido, diz Gaeta e Masetto (2013):

> Identidade docente é a compreensão que temos de nós mesmos como profissionais. Uma identidade profissional se constrói com base no significado que a profissão tem para cada um, na sua história de vida, no seu modo de situar-se no mundo. Dessa maneira, o profissional que for convidado a abrilhantar

> um curso relatando suas experiências profissionais agirá como profissional que é: engenheiro, gestor, empreendedor ou outro. Grande parte do corpo docente dos cursos superiores é recrutada entre profissionais da área distintas. (GAETA e MASETTO, 2013, p. 15).

Diante dessa afirmativa, a educação por sua vez não pode mais ser vista como parte fragmentada do cotidiano, já que a formação humana se vincula a formação educativa. O século XXI é marcado por novas implicações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais. É um período onde a sociedade busca ressignificar o conceito de conhecimento, visto que a evolução tecnológica, e as necessidades mercadológicas tornam o educar um fenômeno social.

Referindo-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 93.94/96, Morosin (2000, p. 76), faz o seguinte comentário: de que não há formação prévia e específica para o professor do ensino superior, já que nenhum dos artigos desta lei cita de forma clara a principal característica do professor universitário, no âmbito de sua formação didática. E relata que: Encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou stricto sensu. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competên-

cia científica

Segundo Masetto (2003, p. 13):

> [...] só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (MASETTO, 2003, p. 13).

Devido à ausência de uma formação prévia, específica e, sobretudo, a formação pedagógica e didática torna-se complexo caracterizar o docente do ensino superior brasileiro, que além de ter que promover o desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes, tem a responsabilidade de formar profissionais competentes para atender às demandas do mercado de trabalho.

2.1 DESAFIOS ENFRENTADOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA SUPERIOR

Dentre as responsabilidades atribuídas ao docente do ensino superior, torna-se desafiador demonstrar aos discentes de que forma o conteúdo teórico se reflete na prática profissional e ser um promovedor do desenvolvimento das competências

e habilidades de seus alunos, além de precisar ter domínio do conteúdo que está lecionando, ser conhecedor e saber trabalhar os recursos pedagógicos e as novas tecnologias.

Para Alcântara (2011),

> a ausência de uma formação específica para a docência no ensino superior durante a graduação e a pouca oferta de cursos de pós-graduação para suprir essa lacuna, leva muitas vezes, o professor a se sentir inseguro frente aos discentes e/ou a disciplina que irá lecionar." Esse é um dos primeiros fatores que dificultam a atuação do docente deste nível. (ALCANTARA, 2011, p. 43).

Neste sentido, os professores apontam como desafio, questões pedagógicas tais como, motivar os alunos, como ensinar diante de tanta disponibilidade do conhecimento em diferentes mídias, como produzir conhecimentos com um número elevado de alunos, como aliar ensino e pesquisa e como avaliar. Ainda segundo o autor acima, a avaliação torna-se outro fator de enfrentamento. Pois o tempo de duração é mínimo para que o professor possa fazer uma avaliação mais acurada, onde seja verificada as aprendizagens dos alunos.

Outra dificuldade enfrentada é no campo da pesquisa, nas produções acadêmicas/científicas. Bolzan e Isaia (2010, p. 23) afirmam que "[...] a formação não é somente prática nem somente teoria, mas consiste também nos discursos assumidos

e nas relações estabelecidas identificadas pelos 'jeitos de ser e fazer-se docente". A comunicação é um fator importante entre professor e aluno, professores que não conseguem ter uma comunicação cativante com o perfil dos alunos, acabam tendo mais corpos do que mentes em sala.

Sabe-se que iniciar uma carreira como professor do Ensino Superior tem se tornado um desafio cada vez mais complexo, isto em função das mudanças exigidas no mercado de trabalho em decorrência da globalização e da aprendizagem centrada no conhecimento. As instituições estão mais exigentes quanto a formação dos professores. A influência dos títulos se sobrepõe a prática e aos saberes. De acordo com Pimenta (2008, p. 88),

> [...] à docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes das áreas do conhecimento. (PIMENTA, 2008, p.88).

Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder a análise crítica dos saberes da experiência, construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar. Para Tei-

xeira (2002, p.161),

> Um dos desafios da educação superior no século XXI é eliminar préconceitos de professores e alunos, em busca da articulação das ações didáticas: ensinar e aprender, onde o docente deve incentivar a autonomia do discente na aquisição de conhecimentos propiciando novas formas de atingir as pretensões educativas de ensino aprendizagem. (TEIXEIRA, 2002, p. 161).

Está incutido no papel do professor construir juntamente com o aluno a ideia de construção coletiva do conhecimento. Uma vez que o perfil do professor universitário será um assunto em constante reflexão, pois ainda não é possível formular repostas aos desafios diante de um novo cenário social e educacional que continua em processo de transformação.

É pertinente lembrar que o professor do curso superior geralmente trabalha no turno noturno, e seus alunos já chegam cansados e estressados em decorrência do dia trabalho, e isso acaba interferindo no planejamento elaborado para ser aplicado em sala de aula. Outro detalhe que não pode ser indiferente é falta de assiduidade, ou atrasos constantes por parte dos alunos.

Segundo Ferreira (2010, p. 89), "o adulto universitário teria, portanto, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus próprios processos de aprendizagem". No entanto

não se pode desconsiderar a realidade de que muitos alunos, mesmo sendo do curso superior, enfrentam muitas dificuldades em relação as deficiências na escolarização, a sua escolha profissional e a relação com o mercado de trabalho.

3 NOVOS PARADIGMAS DA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA

Para Cunha (2000, p.130). "Universidade não será um campus cheio de salas de aula, mas um lugar para produzir ciência própria, com qualidade formal e política." Desta forma, o ensino decorre da necessidade de socialização e da prática, mas já não fundamenta o sentido básico da universidade. É recorrente ouvir depoimentos de professores sobre a falta de compromisso e falta de motivação por parte dos alunos. O ensino e aprendizagem nesta nova era, exige uma didática mais dinâmica. E diante disso, o professor deve estar atualizado não somente nos conteúdos das disciplinas, mas em relação ao planejamento. Na elaboração da ementa, dos objetivos, avaliação e recursos didáticos a serem utilizados.

Na concepção de Cunha (2000, p.45), "o professor universitário se ergue atualmente sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas". Ou seja, os docentes universitários iniciantes reproduzem o exercício da docência, utilizando os recursos didáticos que lhe foram apresentados pelos seus professores e que muitas vezes estas representações sobre o que é ensinar e

aprender, são as que orientam o processo de docência desses profissionais e por isso, não podem ser desprezadas.

Ressalta-se que a especialização é o primeiro passo que o professor deve seguir para entrar na docência do ensino superior, no entanto, é necessário que haja investimento em sua formação durante todo o percurso. A Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, é o que habilita o professor adentrar a essa modalidade. Em todo processo histórico, o papel do professor vai se modificando, dependendo dos anseios sociais, e a vocação incorpora-se ao profissionalismo em busca de aliar a teoria à pratica.

Em decorrência das mudanças ocorridas na reestruturação do ensino superior para atender aos problemas educacionais e econômicos do país, visa-se cada vez mais, articular o ensino acadêmico à preparação do indivíduo, não só capacitá-lo para o exercício profissional, mas, principalmente, que elimine o modelo educacional burocrático, tradicional, tecnicista e excludente.

Segundo Morin (2011, p. 15), quando se refere as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão:

> É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, suas enfermidades, suas dificuldades, suas tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe fazer conhecer o que é conhecer. (MORIM, 2011, p. 15).

Diante do exposto, considera-se que o conhecimento através deste saber descrito pelo autor acima citado, vem de encontro com a ideia que todo conhecimento deve ser visto de várias faces. E que nem sempre o erro e a ilusão caminham juntas, e é a partir dessa ideia que o professor precisa estar cuidadosamente preparado para identificá-los. Pois as ideologias surgem no erro e na ilusão.

3.1 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

Faz-se mister, refletir sobre a teoria e a prática na formação docente é nesse contexto, compreender a sua importância durante a formação do professor. E também buscar formas de efetivar a teoria adquirida na universidade na prática em sala de aula. Para isso o professor precisa salientar as teorias pedagógicas necessárias para socializá-las em sala de aula importando-se em contextualizá-las com a realidade dos discentes. Assim, a aprendizagem torna-se significativa para os integrantes do ato educativo quando professor, aluno e conhecimento vivenciam uma relação dialética no ensino, mediada pelo diálogo, criticidade e criatividade, interpostos em sala de aula.

De acordo com Barretos (2010, p. 428), “com toda essa gama de informação rapidamente difundida é desafiador utilizar ferramentas que de fato auxiliem no ensino e na produção de conhecimento, uma vez que as Instituições Educacionais”. Portanto, aos poucos perdem o monopólio de transmissão do

saber. As demandas do ensino superior giram em torno da implantação de um novo modelo pedagógico de socialização e problematização de conhecimento.

O papel do professor é aguçar a necessidade de aprender com referência à realidade social do aluno, até adentrar a totalidade dos conhecimentos, permeando diferentes cenários, valorizando os conhecimentos construídos fora da academia com relevância para as interseções de saberes sistematizados. Segundo a Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases (LBD), "o ensino, pesquisa e extensão" fazem parte da produção integradora do conhecimento, logo o saber deixará de ser transferido entre professor e aluno, mas construído de forma ativa, como produto de pesquisa e trocas de experiências.

De acordo com Libânio (1998), "a ação educativa é um processo natural da sociedade, sendo que as instituições de ensino se apropriaram desta tarefa, de forma sistêmica e intencional". Não esquecendo que a formação de professores é uma etapa da vida do sujeito no qual o qualifica de fato para o ato de ensinar. Nesse caso, destaca-se que a educação é válida quando transcende o ensino e se baseia no aprender, rompendo com a mera transmissão do conhecimento, e buscando através do ensino dialogado proporcionar aprendizagens significativas aos discentes.

Portanto, faz-se necessário que o professor se assuma enquanto um profissional humano, social e político, tomando partido e não sendo omisso, neutro, mas sim definindo para si de qual lado está, pois se apoiando nos ideais freirianas, ou se

está a favor dos oprimidos ou contra eles. Posicionando-se então este profissional não mais neutro, pode ascender à sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica que supere o senso comum.

Diz Pimenta e Anastasiou (2003, p. 65), que" para se fazer uma análise das transformações que se fazem necessárias às ações educativas do professor, é preciso considerar alguns modelos de prática docente institucional". O professor precisa desconstruir a prática tradicional de apenas repassar conhecimento, mas educar sua escuta para aprender com os alunos. Levar em consideração os saberes dos alunos, seus pontos de vista e suas ideologias.

De acordo com Behrens (2005):

> Espera-se que os docentes universitários possam contemplar dois polos em suas práticas pedagógicas: formar para a cidadania, como sujeito histórico e transformador da sociedade, e contribuir para a produção do conhecimento compatível com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo (BEHRENS, 2005.p. 72)

A postura do professor em sala de aula requer flexibilidade, deve ter encantamento, não permitir que apenas a racionalidade se faça presente na sala de aula. Hoje o professor dispõe de recursos tecnológicos que podem auxilia-lo a elaborar uma aula mais dinâmica, despertando assim, a atenção do aluno.

Perceber seu aluno na individualidade. Neste caso, o professor passa a ser um articulador, um coordenador das atividades que são desenvolvidas por todos.

Freire (2017, p. 79), fala sobre "a concepção 'bancária' da educação como instrumento da opressão". Mesmo no curso superior ainda é passível de acontecer tal tipo de comportamento por parte tanto do professor com do próprio aluno. As acadêmicas precisam de professores resilientes que possam influenciar seus alunos a buscar mais conhecimento.

Nesta visão bancária da educação, o professor se sobrepõe aos alunos, através de posições rígidas e invariáveis. Neste caso, será visto como o detentor absoluto do conhecimento. As disciplinas não devem ser ministradas no modelo compartimentado, mas de forma a garantir o diálogo entre elas. Nesta visão de educação, o debate não é relevante, as ideias não são partilhadas, portanto, o conhecimento não avança.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresenta-se neste trabalho os desafios enfrentados pelo professor do ensino superior e como utilizar as novas didáticas no sentido de contribuir para o desenvolvimento acadêmico do aluno na atualidade. Percebe-se a necessidade da modificação do papel do professor mediante as mudanças sociais e políticas atualidade.

Conforme Moraes (2011)

> Uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes, as injustiças e desigualdades sociais, com base na compreensão de que estamos numa jornada individual e coletiva, o que requer o desenvolvimento de uma consciência ecológica, relacional, interdisciplinar, sistêmica, que traga maior abertura, uma nova visão da realidade a ser transformada. (MORAES, 2011, p. 10).

As mudanças ocorridas nos nas últimas décadas, vem mostrando que o conhecimento deve ser fundamentado nos saberes diversos. Não é mais viável assegurar que o professor não se articule com os demais conhecimentos, para que aa proporia aprendizagem dos alunos sejam elaboradas através de leitura e pesquisa.

Para chegar ao resultado nesta investigação, foi necessário fundamentar em autores que já analisaram e publicaram os saberes e conhecimentos aqui explicitados. Pois sabe-se que o processo da docência na modalidade ensino superior vem se destacando no cenário de mudanças e sobretudo buscando executar seu papel de destaque na perspectiva de mundo pós-moderno.

4 CONCLUSÃO

Diante do que foi pesquisado, verifica-se que cabe ao professor ter uma postura de caráter estimulante, pois é através dele que os alunos são motivados e atraídos a continuar estudando e, assim, obter sua qualificação. O mercado exige essa formação. A concorrência está acirrada e o mercado está sempre em buscando pessoas com ensino superior.

A perspectiva dos novos paradigmas da didática universitária é levar em consideração o ambiente em que o aluno está inserido, sendo preferencialmente, estimulante, para não haver desistência, pois a jornada universitária é longa, porém é acompanhada de grandes benefícios.

O papel do professor do curso superior requer além dos conteúdos a serem repassados, mas também de elaborar seu planejamento. Cada disciplina deve conter informações que são pertinentes ao aluno, tais como: ementa, objetivos, definição dos conteúdos a serem trabalhados, tipo de avaliação e sobretudo listar as principais referências para que o mesmo possa efetuar suas pesquisas e assim ampliar seus conhecimentos.

Pois segundo Demo (2001, p. 130), "o aluno que não pesquisa é um escutador de aula, até tira notas boas, mas seus saberes não ultrapassam o que foi dito em sala de aula." O professor deste novo século deve ser visto como um profissional capaz de atuar como agente de transformação, um mediador e incentivador da arte da leitura e da pesquisa. Fazer da sala de aula, um lócus de abordagem do conhecimento pedagógico e científico.

Diante do que foi exposto, conclui-se que os desafios en-

frentados pelos professores são muitos e diversificados, e que cabe a esses profissionais buscar além de formação acadêmica, também melhorar a comunicação com os alunos, definir atitudes que promova a transformação de velhos paradigmas, saber atuar na diversidade, buscar qualificação, a formação continuada é o caminho ideal, ser usuário das tecnologias como um recurso a favor da sua prática, atualizar-se com as novas didáticas, perceber o aluno em sua individualidade e no inacabamento.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Mauro Henrique Miranda de. Os Desafios da Docência no Ensino Superior: A Particularidade do Curso de Tecnologia em Laticínios do Instituto Federal de Rondônia. Revista Labirinto – Ano XI Nº 15 – dezembro de 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho Docente e Modelos de Formação: velhos e novos embates e representações. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0740140.pdf> Acesso em 01/12/2019.

BEHRENS, M.A. O paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIAS, S. M. A. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sancionada em 12 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Federativa do Brasil.

CAMPOS, R. de F. A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990. Desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese de doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina: 2002.

CUNHA, Maria Isabel e ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. A Problemática dos Professores Iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da Educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, Valéria Silva. As Especialidades da Docência no Ensino Superior. Rev. Diálogo Educ., Curitiba: v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 63ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. O Professor Iniciante no Ensino Superior: Aprender, Atuar e Inovar. São Paulo: Editora Senac, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1998.

MARCELO E GARCIA, Carlos (Org.). El Profesorado Principiante. Inserción a ladocencia. Barcelona: Editorial Octaedro, 2009.

MASETTO, Marcos T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, M. C. O Paradigma Educacional Emergente. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

OROSIN, Marília. Docência universitária e os desafios da realidade nacional Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n.2, p.11-14, 2000.

PIMENTA, Selma. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2003.

TEIXEIRA, G. Significado da competência. 2002. Disponível no site: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=728>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CAPÍTULO 4

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA GESTÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Átila Corsino de Mesquita Fernandes[1]

1 INTRODUÇÃO

Atuar como educador nas instituições de ensino nos dias atuais, requer deste profissional constante aprendizado, pois a realidade contemporânea demanda profissionais críticos, capazes de interagir com as mudanças sociais, assim como as mais novas exigências para o mundo do trabalho e com as expectativas geradas em torno de uma aprendizagem de qualidade para todos.

A educação de qualidade é uma busca constante de todos os que atuam em educação e para que isso se torne realidade são necessárias ações que sustentem o trabalho em equipe. O início da real contribuição para um trabalho efetivo é o papel do coordenador pedagógico, pois as instituições necessitam de educadores inovadores, responsáveis, dinâmicos e inteligentes,

1 Graduada em PEDAGOGIA, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA; Especialização em METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA; Habilitação em Língua Portuguesa e Inglês, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA; Especialização em GESTÃO ESCOLAR, pela UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC; Especialização em COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC; Mestra do Programa de Pós-Graduação em FORMAÇÃO DE PROFESSORES da Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI – México)

com habilidades para resolver problemas e tomar decisões. É necessária a atuação do coordenador, não só com conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é necessário sensibilidade e conhecimento de causa, para identificar as necessidades de alunos e professores envolvidos no contexto escolar.

Partindo do princípio de que o coordenador realiza diferentes ações dentro das escolas, como: atendimento aos pais, substituições de professor faltoso, resolve conflitos entre alunos, distribui materiais, etc., é válido ressaltar que muitas vezes o foco principal do coordenador, a formação dos professores, é segmentada por tantos imprevistos que ocorrem na escola.

Esta pesquisa teve como problema a seguinte questão: "Como o coordenador pedagógico desenvolve a gestão do processo de formação continuada de professores, nas escolas de ensino fundamental João Barreto dos Santos e D. Pedro I?". As duas escolas estão localizadas na zona urbana, sendo as duas maiores escolas do município de Guaraciaba do Norte, em número de professores e alunos. Assim sendo sentiu-se a necessidade de saber um pouco mais sobre o assunto, aprofundando os conhecimentos sobre formação continuada de professores. A pesquisa tem como objetivos específicos, averiguar o contexto histórico da função do coordenador pedagógico e suas implicações para a formação continuada de professores, refletir a concepção de formação continuada e identificar como ocorre a articulação do coordenador pedagógico no momento de promover a formação continuada de professores na escola.

Na maioria dos casos os educadores vivenciam primeiro na prática a experiência em ser professor e posteriormente é que ingressam nas universidades. Infelizmente quando isso acontece, o tempo do professor para estudar é resumido, pois muitas vezes a sua carga horária de trabalho o impede de se dedicar o suficiente para um estudo reflexivo e intenso.

No entanto na rotina das escolas, a realidade escolar requer destes profissionais uma visão ampla do processo o qual está inserido. Portanto, o coordenador pedagógico para atuar de forma eficiente necessita conhecer a formação inicial de seus professores e a partir daí planejar a formação dos professores, considerando o contexto escolar, como um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento de modo crescente e contínuo.

Hoje, após a implantação da Lei nº 11738/2008, publicada no Diário Oficial da União em dezesseis (16) de julho de dois mil e oito (2008), que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e fala sobre a composição da jornada de trabalho, e que regulamenta o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, cabe ao coordenador pedagógico organizar a formação de forma que os professores entendam que ele, no exercício de sua função, está ali para promover a partilha entre os pares, a autonomia profissional e a reflexão do professor sobre sua própria experiência, principalmente hoje, como tempo determinado por lei para estudos e planejamento.

É notório que para o coordenador desenvolver uma formação continuada ele terá que manter o foco nos principais desafios que a escola vive para que, diante da análise e da observação realizada, o conteúdo a ser discutido possa efetivamente contribuir na prática dos educadores. Dessa forma a formação acontecerá de forma centrada na escola valorizando situações que revelem o que de imediato precisa ser discutido e consequentemente aperfeiçoado na escola.

Mediante o que foi dito, é necessário que o coordenador pedagógico tenha muita clareza sobre o seu papel e o papel dos professores dentro do treinamento, para que não seja colocada uma barreira entre ambos, impedindo a ajuda mútua e a motivação para o novo.

2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: CARACTERÍSTICAS E RESPONSABILIDADES

Somente em 1549, surgem os primeiros registros da História da educação no Brasil, exatamente com a chegada dos jesuítas. Muito embora seja lícito pontuar que a educação vem enfrentando mudanças profundas em suas estruturas, mediante as inovações de produções de trabalhos, este processo tem como sugestão acompanhar o avanço do capitalismo que vive um protótipo de acúmulo flexível, proveniente da globalização, que por sua vez solicita uma nova forma de relação entre o Estado (escola) e a Sociedade (população).

Segundo Ferreira (2006, p. 34) esta afinidade promove:

> (...) novo principio educativo, ou seja, um novo projeto pedagógico, por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender as novas demandas postas pela a globalização da economia e pela a reestruturação produtiva.

No entanto, se sabe que a globalização ocasionou intensas transformações principalmente no mundo do trabalho, contribuindo assim para um despertar no âmbito educacional, por conta dos recursos tecnológicos. Dessa forma, entende-se que a educação tem que aderir a esta mudança buscando qualificar seu aluno/trabalhador através de conhecimentos que irão promover o manuseio dos mesmos, a estes recursos.

No contexto da educação brasileira, cabe ao coordenador pedagógico buscar desenvolver princípios básicos e pessoais como: o seu autoconhecimento, compreender seus próprios valores, os objetivos de suas ações, os resultados de seu trabalho e os caminhos que deve percorrer. Caso contrário, as oportunidades e pressões para desviar o rumo o levarão para longe do que pretende. Isso requer uma compreensão clara dos motivos que o levaram a assumir o cargo atual, assim como das expectativas que seus colaboradores lhe dirigem.

Atualmente, a educação brasileira tem lançado um novo olhar à coordenação na educação que, embora seja um conceito novo, tem seu perfil assentado sobre o desenvolvimento eficaz e coletivo do ser humano, sua determinação e competência,

como ferramentas básicas na construção de um ensino de qualidade e na transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas.

> A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetiva, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação sócio-econômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada. (COSTA, 1995, p. 45)

Todos que fazem a escola, pais, alunos, professores e gestores, necessitam ter convicção de todas as metas estabelecidas na escola em prol de uma melhor aprendizagem, sejam elas referentes a aprovação, evasão, IDEB, SPAECE, ANA, etc. Essa apropriação irá assegurar, que os interesses propostos e as preocupações se transformem em decisões rápidas e coerentes. Para tanto, precisa-se desenvolver o potencial de liderança combinando sua visão pessoal com a da escola. O desafio con-

siste em identificar a oportunidade certa, escolher o momento adequado e fazer a mudança correta.

É preciso agir conjuntamente em todas as frentes, pois todas estão inter-relacionadas.

> A coordenação escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente. (COSTA, 1995, p. 56)

Vale advertir que a atuação da coordenação escolar se torna extensiva no sentido de que seja a mola mestra para um melhor desempenho de todos na escola. O trabalho desenvolvido por este profissional deve, portanto, perseguir as metas traçadas na escola, para obtenção de uma aprendizagem eficaz e expressiva dos alunos, oportunizando o desenvolvimento das competências do coordenador dentre as quais se evidenciam: refletir criativamente; avaliar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos.esponsável.

O modo de atuação da coordenação escolar precisa focar

e garantir aos alunos a aprendizagem de forma ampla onde o conhecimento de mundo possa estar inserido sobre o seu mundo e sobre si mesmo em relação a esse mundo, sendo capazes de adquirirem informações úteis e aprendam a trabalhar com conhecimentos de complicações gradativas e conflitantes da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.

Partindo desse pressuposto, o significado de escola e de educação torna-se mais complicado e demanda cuidados especiais. O aprendizado do aluno não se limita apenas na sala de aula, mas no dia a dia do sistema escolar como um todo: pela organização, funcionamento; pelos eventos que promove; pela maneira de convivência tanto com as pessoas que nela estão inseridas e a relação da instituição com a comunidade, pelo modo de expressar das pessoas, dentre outros aspectos.

> Já é lugar comum a afirmação de que vivemos uma época de mudança. Porém, a mudança mais significativa que se pode registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção. No geral, em toda a sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar, do perde-ganha, estão ultrapassados, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconseqüente, à desresponsabilização por atos e seus resultados e, em última instância, à

> estagnação social e ao fracasso de suas instituições. (OLIVEIRA, 2001, p. 89)

Essa nova postura de paradigmas é marcada por uma intensa tendência à adoção de percepções e práticas interativas, participativas e democráticas, acompanhadas por movimentos dinâmicos. Em meio a essa mudança, não apenas a escola desenvolve essa consciência, como a própria sociedade cobra que ela o faça.

Ferreira (2000) pontua, a seguir, alguns princípios que considera relevantes à efetiva gestão democrática da escola, longe de pretender indicar os mais importantes.

> Situar o aluno como centro e eixo da escola e a escola como centro do sistema de ensino.
>
> Situar o professor como educador, comprometido com a proposta pedagógica da escola, 'tessitura de liberdades, artífice da cidadania, compromisso de sabedoria'.
>
> Situar o poder nos conselhos escolares, fórum de gestão democrática, privilegiando a decisão plural.
>
> Abrir espaços de valorização das vivências dos alunos e experiências inovadoras, como momentos de aprendizagem.
>
> Ouvir, acolher e defender a pluralidade das vozes e das formas de ser.
>
> Cultivar a afetividade, tornando a escola um lugar

> de ser feliz.
> Instituir a cultura do querer fazer, no lugar do dever fazer.
> Garantir a coerência entre o falar, o fazer e o ser.
> Agir com suavidade nos modos e firmeza na ação, praticando a tolerância com as pessoas e a intransigência nos princípios.
> Assumir o compromisso radical com a não-discriminação, a defesa dos direitos humanos e a preservação da natureza.
> Dar transparência às ações, eliminando a dissimulação.
> Cultivar um clima organizacional positivo, desafiados, valorizando as pessoas e o trabalho coletivo, ressaltando mais os sucessos do que as falhas, um 'compromisso amoroso de ser, conviver, transformar'. (FERREIRA 2000, p. 45)

A coordenação pedagógica da escola cidadã requer, ao mesmo tempo, por parte do dirigente, o domínio dos fundamentos pedagógicos da educação e dos processos de gestão, a sensibilidade política para perceber a realidade do contexto, a capacidade de negociação, liderança e visão de futuro. O dirigente escolar trabalha com atores sociais concretos, com forças e fraquezas, possibilidades e limites, emoção e razão. A escola não constitui uma ilha, mas se situa num ambiente social concreto e incorpora a multiculturalidade da nova sociedade do

conhecimento.

Trata-se de uma experiência nova, sem parâmetros anteriores para a qual devemos desenvolver sensibilidade, compreensão e habilidades especiais, novos e abertos. Isso porque tudo que dava certo antes está fadado ao fracasso na nova conjuntura. (DRUCKER, 1992)

2.1 O PAPEL DO COORDENADOR COMO AGENTE DE MUDANÇAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

O cotidiano do coordenador pedagógico é caracterizado por experiências e situações que levam a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e desfocada da sua real função. Nesse contexto, é praxe concebermos o coordenador como a pessoa designada para "apagar incêndios", fiscalizar o professor, ser garoto de recado do diretor, tapa buraco e quebra-galhos, "caçador de alunos" pelos corredores da escola e outros. No entanto, o papel do coordenador deve ser o de um agente de transformação no cotidiano escolar, responsável pela construção e reconstrução da ação pedagógica, com vistas a construção e articulação coletiva do Projeto Político Pedagógico.

Na literatura atual, a principal função do coordenador pedagógico é o de mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. Essa é a visão que Freire (1982) defende ao descrever que o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e

como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele leva os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente sem, se desconsiderar a importância do trabalho coletivo.

Dessa forma, agindo como um parceiro do professor o coordenador vai transformando a prática pedagógica. Segundo Vasconcellos (2006) essa práxis é composta das dimensões: reflexiva ao auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem; organizativa ao articular o trabalho dos diversos atores escolares; conectiva por possibilitar inter-relação entre os professores, gestores, funcionários, pais e alunos; interventiva quando modifica algumas práticas arraigadas que não traduzem mais o ideal de escola e por fim, avaliativa, ao estabelecer a necessidade de repensar o processo educativo em busca de melhorias.

Para Libâneo (2004), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Com o corpo discente, o coordenador apóia diretamente os alunos com dificuldades de aprendizagem referentes à leitura, escrita e cálculo, organizando atendimento diferenciado e em contra turno, a partir da identificação das áreas de maior

fragilidade e a articulação docente no apoio a superação ou minimização das dificuldades detectadas. Junto aos demais alunos o coordenador deve criar condições necessárias a integração desses à vida escolar, estimulando a participação e a tomada de decisões, mediante a realização e a produção de atividades pedagógica, cientificas, sociais e culturais.

Junto aos pais, o coordenador elabora e executa programas e atividades de integração e estreitamento de relações. Esta parceria pode ocorrer tanto de maneira informal acompanhamento do desempenho escolar dos filhos, quanto mais formal, pela participação nos conselhos. A escola deve aprender a partilhar sua responsabilidade com os pais, por isso é de suma importância a presença dos pais em todas as instancias de decisão as escola.

Além dessas atividades, o coordenador pedagógico propõe estudos, discussões e revisão do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, estimula a inter-relação entre projetos didáticos e assegura a unidade da ação pedagógica, acompanha o processo avaliativo escolar e institucional e cuida dos aspectos organizacionais do ensino: coordenação de reuniões pedagógicas; elaboração do horário escolar; organização das turmas; distribuição de professores; organização e conservação de material e equipamentos didáticos; planejamento e coordenação do Conselho de Classe. Também é assegurado no âmbito da coordenação pedagógica a articulação entre gestão e organização da escola, mediante o exercício de gestão democrática (participativa, descentralizadora e autônoma).

Segundo Orsolon (2003), algumas atitudes do coordenador são capazes de desencadear mudanças no cotidiano da escola:

- promover um trabalho de coordenação em conexão com a gestão escolar, discutindo que a integração é o caminho para a mudança, por isso o planejamento do trabalho pedagógico deve acontecer de forma participativa e democrática;
- realizar o trabalho pedagógico de forma coletiva, defendendo que a mudança só acontece se todos se unirem em torno de um objetivo único; mediar a competência docente, considerando os diferentes saberes, experiências, interesses e o modo de trabalhar dos professores, criando condições para intervenção e auxílio;
- desvelar a sincronicidade do professor e torná-lo reflexivo, criando condições que levem o professor a analisar criticamente os componentes políticos, interrelacionais, sociais, culturais e técnicos de sua atuação; investir na formação continuada do professor, de forma reflexiva, problematizadora e investigativa, transformando-a sob a direção do Projeto Político Pedagógico da escola;
- incentivar práticas curriculares inovadoras, propondo aos professores a descoberta de novas práticas, que acompanham o processo de construção e vivência do

ato de ensinar e aprender;

- estabelecer parceria com o aluno, incluindo-o no processo de discussão e planejamento do trabalho pedagógico. Criando oportunidades/espaços para que os estudantes participem com opiniões, sugestões e avaliações do processo educativo; criar oportunidades para o professor compartilhe suas experiências, ao incentivar que o professor se posicione de forma integral e aprendiz em relação a dinâmica da escola;
- procurar atender às necessidades e desejos de todos que compõem a escola, o coordenador precisa estar sintonizado com os contextos social, cultural e educacional da escola, captando as necessidade e anseios da comunidade escolar;
- estabelecer parcerias, possibilitando a tomada de decisões, o comprometimento de todos no rumos de transformação do contexto educacional; propiciar situações desafiadoras, novas propostas de trabalho ou as ações que provoquem a reflexão e o interesse pela mudança.

As ações acima citadas estão relacionadas e entrelaçadas ao apresentarem elementos comuns: o trabalho coletivo, a formação continuada do docente e a criação de um ambiente participativo e democrático. Tais elementos são constitutivos do trabalho da coordenação pedagógica e devem, por sua vez, estar contemplado no Projeto Político Pedagógico e nas demais

instâncias colegiadas da escola.

Cabe ao coordenador planejar, coordenar, gerir, acompanhar, intervir e avaliar todas as atividades pedagógicas e curriculares da escola. Ele é agente responsável pelo direcionamento de suas ações para a transformação da pratica pedagógica, isto é, precisa estar consciente da importância do trabalho coletivo, mediante a articulação dos diversos atores escolares. Essa é uma forma de garantir aos professores, gestores, pais, funcionários e alunos a participação e o envolvimento nos novos rumos da escola.

Cabe a eles, também, estimular e criar situações para que se realizem debates amplos e definições sobre a estrutura da escola, seu funcionamento e suas relações com a sociedade. Orsolon (2003) destaca que as mudanças, provocadas pelos coordenadores devem ser importantes para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de democracia que possam transformar a escola. Portanto, a ação do coordenador será a de um agente transformador na medida em que transformar a si mesmo e, por consequência, à realidade de maneira dinâmica, crítica e simultânea produzindo assim a compreensão do fenômeno educativo.

No entanto, vale ressaltar que educação de qualidade é uma busca constante das instituições de ensino, e para que esta conquista torne-se real vale desenvolver ações que amparem um trabalho em equipe e uma gestão que privilegie a formação docente colaborando para um processo administrativo de qua-

lidade. Chiavenato (1997, p. 101), complementa: “não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões”.

Partindo deste pressuposto, o coordenador pedagógico deve pontuar as necessidades dos professores e através desta parceria procurar desenvolver estratégias que priorizem um trabalho educacional de qualidade. A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator crucial para uma gestão democrática, para que isso aconteça com estratégias bem formuladas o coordenador não pode perder seu foco.

O coordenador deve estar sempre vigilante ao cenário que se descortina a sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados, pois as diversas informações e responsabilidades nesta trajetória contribuem para o medo e a insegurança, no entanto, cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

2.2 O PAPEL SOCIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A história da humanidade é sempre discutida e apresentada em determinadas ocasiões, para que se estabeleça uma comparação entre o ontem e o hoje, sendo refletida por todos os que fazem a história. Deste modo, deve estar situada a ação

efetiva dos educadores, cujo desígnio é a formação tanto dos sujeitos como das novas possibilidades de ação. (FOUCAULT, 2000)

A modificação das técnicas culturais e o compromisso dos educadores na construção das culturas podem ser entendidos segundo a relação que Foucault (2000) funda entre saber e poder. Para ele, a ação do poder move-se por dúvidas e inquietações. Portanto, compreende-se naturalmente que quando a relação entre saber e vontade de saber entra em ação, desperta a investigação por esclarecimentos sobre formas de saber, suas origens e suas funções. Essa dialética permite a criação das tecnologias do saber, discursos científicos, que se fundam no curso da história.

Na visão de Foucault (2000), educadores assim como os demais profissionais, têm a responsabilidade pelo futuro da humanidade. Todo sujeito em atuação põe em movimento a sua história e a história do futuro. Portanto, os recursos adequados de produzir a transformação direcionada a uma vida melhor e com mais qualidade estão voltadas ao humano. Por mais avançada que seja a tecnologia, nenhuma, é competente, por si só, para garantir as mudanças indispensáveis ao processo de inclusão social, se não estiverem, integradas às práticas cotidianas dos agentes sociais.

Os recursos humanos disponíveis nas mais diferentes áreas de atuação, de saberes e de poderes precisam estar atentos para uma questão: sob que valores, se pretende construir o amanhã? É o resultado dessa reflexão que irá apontar para a

efetiva transformação social.

Esse desafio pode ser entendida por uma postura mais elevada quando remetida à relação que Foucault (2000) institui entre saber e poder. Para ele, o problema do poder movimenta-se acima de tudo por dúvidas e inquietações. Mediante o pressuposto parte-se do consentimento de que todo sistema social é amparado por uma atitude de desejo, o poder estrutura-se com maior força quando a relação entre saber e vontade de saber é posta em movimento, dando lugar à procura por explicações sobre formas de saber, suas gêneses e suas funções. Assim, nascem as tecnologias do saber (discursos científicos) que se estabelecem no curso da história.

O que nos direciona a saber que a produção do discurso é, ao mesmo tempo, dominada, nomeada, instituída e remanejada por métodos que funcionam como sistemas de eliminação, pondo em jogo estruturas de controle social e psicológico. Pode-se definir assim de tecnologias de dominação desenvolvidas que acabam por se difundir na totalidade o tecido social (escola, trabalho, comunidade, família e outros), cuja essência de saberes é organizada pelas definidas ciências sociais e humanas. (FOUCAULT, 2000)

Portanto, os atuantes sociais conferindo a produção de veracidades sobre as coisas, buscando acertar o panorama recorrente às regras do discurso, estabelecem a sociedade. As preleções, então, emigram, pouco a pouco, para a pedagogia e para a educação, para as relações entre adultos e crianças, para as relações familiares, para o trabalho, para a medicina,

enfim, para toda circunstância social. Portanto, a história, para Foucault (2000), deve ser percebida a partir da história dos discursos, da relação entre discursos e poder. Assim, passamos a dominar pensamentos e ações, oriundas de todas as partes, de cada relação entre os sujeitos. Essas relações são dinâmicas, móveis, diferenciando-se como força/poder para edificar ou devastar princípios e projetos de dominação, sendo o cerne de qualquer transformação social e individual.

Com base nessas premissas, a reflexão segue no sentido de que o coordenador pedagógico não age aleatoriamente, deve possuir uma agenda de trabalho baseado na qualificação e na melhoria na dinâmica da própria escola, sendo produtivo na superação das necessidades pendentes. O seu olhar deve ser de observador, argumentador e planejador, considerando atingir aos objetivos escolhidos como metas de ensino.

A responsabilidade formadora do Coordenador Pedagógico está pautada na formação continuada dos profissionais da Escola, devendo ainda estar aberta ao saber adquirido no dia a dia, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores.

Para Gentili (2000), o processo de formação de profissionais, que lidam com a Educação, "deverá abordar valores sociais a serem desenvolvidos, tais como: autonomia, liberdade, respeito e solidariedade", uma vez que esses são importantes de serem vivenciados, ampliados e reconstruídos na escola.

Pode-se definir cada um como:

- Autonomia: a relação voluntária de respeito às nor-

mas, leis e regras, em função do reconhecimento de sua validade universal e não em decorrência da imposição ou controle externo. (PIAGET, 1974);

- Liberdade: uma disposição de espírito dos indivíduos, independentementedas condições particulares de cada um. (CANIVEZ, 1991);
- Igualdade: a disposição de submeter os interesses particulares a objetivos universais, reconhecendo aos outros os direitos que se acorda a si mesmo. (CANIVEZ, 1991);
- Respeito: a capacidade de valorizar a liberdade e a dignidade do ser humano que pensa e sente, tanto para o outro quanto para si mesmo. (CANIVEZ,1991);
- Respeito às diferenças e às identidades: considerar o outro e a si próprio como um ser distinto, possuidor de uma identidade própria, irredutível elegítima, podendo, portanto, exprimir-se livremente. (GUARESCHI, 1998);
- Solidariedade: como a disposição de levar em conta as aspirações de todos os outros e de estabelecer com eles relações de troca a partir do reconhecimento do outro em sua essência. (CANIVEZ, 1991)

O papel do Coordenador deve ser definido como um facilitador que, na escola, considerada espaço de construção de cultura e de relações humanas, estará envolvendo em sua prática, não só os valores citados acima, bem como atitudes e conceitos

de justiça, compromisso, democracia e gestão de conflitos.

O Coordenador Pedagógico deve estar atento à transformação de atitudes da comunidade escolar, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares.

Como agente de transformação da prática pedagógica, o Coordenador Pedagógico precisa estar aberto a transformar-se continuamente, a partir das considerações reflexivas e do feedback dos demais atores da Unidade Escolar.

São atribuições do Coordenador Pedagógico nas unidades escolares:

- Coordenar, juntamente com a direção, a elaboração e responsabilizar-se pela divulgação e execução da Proposta Pedagógica da escola, articulando essa elaboração de forma participativa e cooperativa;
- Organizar e apoiar principalmente as ações pedagógicas, propiciando sua efetividade;
- Estabelecer uma parceria com a direção da escola, que favoreça a criação de vínculos de respeito e de trocas no trabalho educativo;
- Acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem e contribuir positivamente para a busca de soluções para os problemas de aprendizagens identificados;
- Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na escola;
- Atuar de maneira integrada e integradora junto à direção e à equipe pedagógica da escola para a melhoria

do processo de ensino-aprendizagem;

- Coordenar e acompanhar os horários de Atividade Complementar (AC), promovendo oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como a produção de materiais didático-pedagógicos na escola, na perspectiva de uma efetiva formação continuada;
- Avaliar as práticas planejadas, discutindo com os envolvidos e sugerindo inovações;
- Acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos, através de registros por bimestre, orientando os docentes para a criação de propostas diferenciadas e direcionadas aos que tiveram desempenho insuficiente;
- Estabelecer metas a serem atingidas em função das demandas explicitadas no trabalho dos professores;
- Promover um clima escolar favorável à aprendizagem e ao ensino, a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar e da qualidade das relações interpessoais. (CANIVEZ, 1991)

É importante considerar a importância do ouvir, falar e sugerir na busca pelo estreitamento da sua própria relação com a família ou comunidade. Sua prática é complexa, pois, precisa articular as diferentes instâncias presentes na escola.

Os fundamentos da gestão estão na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, garantir estrutura material para um serviço de qua-

lidade, criar um ambiente de trabalho coletivo que vise a superação de um sistema educacional seletivo e excludente, e, ao mesmo tempo, possibilitar a inter-relação desse sistema com o modo de produção e distribuição de riqueza, com a organização da sociedade, com a organização política, com a definição de papéis do poder público, com as teorias do conhecimento, as ciências, as artes e as culturas.

Considera-se que o processo de gestão democrática e participativa não é uma função exclusiva do gestor escolar, mas da realização de um trabalho participativo, que envolve todos os segmentos sociais que compõem a escola. O ato de pesquisar busca desvelar os processos que entravam à implantação e a real vivência da gestão democrática e participativa nas escolas públicas. Isso viria a oportunizar o rompimento com o autoritarismo, que permanece ainda no interior da escola, viabilizaria para o aumento da exclusão das classes menos favorecidas, diante das oportunidades de acesso ao ensino.

Através dessa construção de conhecimento o coordenador é o sujeito direcionador da práxis pedagógica escolar, devendo, no seu trabalho docente, estar atento a todos os elementos necessários para que o educando efetivamente aprenda e se desenvolva. Para isso, além das observações aqui contidas, deverá ter presente o resultado das ciências pedagógicas, da didática e das metodologias específicas de cada disciplina.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é um elemento essencial na área educacional, pois sem ela o educador seria apenas um transmissor de conteúdos e não um mediador do conhecimento. Por ser a pesquisa uma atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade, é ela que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.

A necessidade de utilizar a pesquisa como recurso didático já era discutida desde a década de 1930 por Stenhouse. Ele defendia a figura do professor pesquisador e julgava necessário que o docente tivesse pleno domínio da prática pedagógica e acreditava na investigação como único caminho para isso.

A metodologia utilizada no trabalho foi a pesquisa bibliográfica, seguida de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa com o objetivo de investigar o papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores. Em seguida se faz necessária a coleta de dados, feita por meio de questionários aplicados aos coordenadores e professores das escolas João Barreto dos Santos e Colégio Municipal D. Pedro I, sendo no total quatro(04) coordenadores e doze(12) professores.

Pretende-se ao final da pesquisa que o papel do coordenador pedagógico seja refletido por todos os professores que no município ocuparem a função e técnicos da Secretaria de Educação para que a partir da análise feita, seja adotada uma prática que leve os profissionais a uma constante reflexão de sua atuação pedagógica, por entenderem ser de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos, uma formação continuada de professores na escola.

No questionário direcionado aos coordenadores pedagógicos, investiguei sobre o grau de importância que é dado a sua própria função, diante de todos os imprevistos encontrados na escola. Tentei ainda perceber se os momentos de planejamento e encontros com os professores são planejados e se esse planejamento reflete a realidade da escola.

Já no questionário dos professores, busquei obter respostas que me levassem a medir a importância de ter na escola um coordenador pedagógico e se o profissional lotado com essa função na escola, corresponde as expectativas dos educadores.

A utilização de questionário como instrumento de pesquisa aplicada na realização da coleta de dados justificou-se por se apresentar como o melhor método para alcançar o objetivo do projeto de pesquisa ao qual este trabalho faz referência.

4 ANÁLISE DE DADOS

Findada a pesquisa, analisamos as respostas dos quatro coordenadores e dos doze professores.

A primeira questão do questionário dos coordenadores buscava conhecer o tempo de experiência do profissional na educação. Os quatro coordenadores responderam que são professores há mais de quinze anos. A segunda questão tentou conhecer o tempo de experiência do professor na função de coordenador pedagógico, e obteve como resposta que dois são coordenadores há seis anos e os outros dois há dois anos.

Revendo a literatura de base teórica Chiavenato (1997),

complementa que um coordenador articulador desenvolve seu trabalho pedagógico na escola, trabalhando junto aos professores, discutindo com eles os problemas e as possíveis soluções para a melhoria do ensino/aprendizagem. O autor destaca a importância de um espaço coletivo e formador para o coordenador, no qual ele possa refletir sobre sua prática, trocar experiência e crescer profissionalmente.

Quando indagados sobre a relação profissional com os professores da escola, cito um dos relatos: temos uma relação saudável e amigável, com diálogo aberto para cooperar, criticar e dinamizar as nossas ações no processo de ensino. Já outra coordenadora diz: a relação é boa. Procuro sempre manter a cordialidade e o profissionalismo através da parceria e bom relacionamento. Em suma, as quatro responderam viver uma excelente relação de troca de experiências, com diálogo aberto, para facilitar as críticas construtivas que sempre vêm à tona.

Com os relatos acima, se observa que a relação entre as coordenadoras e os professores é considerada boa, havendo uma relação de harmonia e respeito entre todos.

Na quarta questão, foi solicitado que respondessem quem era o responsável por articular a formação continuada na escola e os quatro responderam que seria papel do coordenador pedagógico, com total apoio do diretor. Diante do exposto e das observações realizadas nas próprias escolas, observou-se que realmente o profissional que toma a frente para planejamento das ações a serem implementadas na escola em relação ao pedagógico é mesmo o coordenador, ficando o diretor como um

suporte, para a articulação do material que se fizer necessário para o desenvolvimento das ações.

Na sexta questão, quando perguntado ao coordenador em qual momento e como é articulada a formação continuada, os quatro responderam que o momento de formação acontece no tempo organizado pela escola, com planejamento mensal organizado pela secretaria de educação, onde neste ficou definido um calendário anual com o tempo de estudos especificado por séries e modalidades de ensino. Segundo uma coordenadora: "Com as datas de planejamentos desses dias em mãos, organiza-se o material de acordo com as atividades que serão realizadas na escola naquele período, para um melhor embasamento teórico de todos sobre o assunto que será explorado", relatou uma coordenadora. Freire (1982) defende o coordenador pedagógico como sendo um dos profissionais responsável por articular o lócus da formação e deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola.

Verifica-se nas respostas das pesquisadas, a importância que elas atribuem ao seu trabalho, pois quando perguntado sobre o momento da formação continuada na escola, uma coordenadora responde: é o momento mais importante, é a oportunidade que temos para juntos, refletirmos e mudarmos a nossa prática a ponto de alcançarmos nossos reais objetivos. Portanto sempre me esforço para planejar os nossos momentos de formação, pois acredito que a partir dos estudos que são feitos se estabelece um clima de confiança que se traduz em novas metodologias que são incorporadas à prática docente.

Ao se referir às ações importantes do processo de gestão de formação de professores obtive como respostas que: o estudo das concepções envolvidas no processo de ensino e aprendizagem; novas metodologias; conhecimentos teóricos e experiências que desenvolvam as competências dos professores, são as que mais precisam de destaque.

No segundo questionário, direcionado aos professores, as respostas seguiram o mesmo tom dos coordenadores o que nos revela uma verdadeira harmonia entre professores e coordenadores pedagógicos nas duas escolas.

A primeira pergunta indaga sobre como é articulada a formação continuada de professores na escola e obtive como respostas: a nossa coordenadora planeja o conteúdo a ser estudado, tomando por base os últimos resultados obtidos em avaliações, sejam elas externas ou não, contribuindo assim para uma reflexão acerca dos resultados obtidos. Outro professor disse: através das dificuldades encontradas no último mês são refletidas por todos e juntos tomamos nossa decisão. Um outro professor relatou que a partir das dificuldades encontradas a coordenadora traz filmes, vídeos e textos que nos oferece novas maneiras de atuar e sanar as dificuldades encontradas.

Na segunda questão, pergunta-se se a atuação do coordenador pedagógico é positiva para a sua prática pedagógica e o que tivemos como respostas nos levam a crer que, sem a presença do coordenador, as ações pedagógicas seriam pontuais, o que com certeza contribuiria para um rendimento insatisfatório na aprendizagem dos alunos.

No terceiro questionamento, busca-se entender como acontece a formação continuada na escola e o que vimos foi que a formação acontece nos momentos de estudos dos professores, organizados semanalmente na escola. A organização do espaço e tempo irá garantir o sucesso e a participação dos educadores, por isso é muito importante que o clima entre professores e coordenador seja harmonioso e que a coordenadora garanta, através de um bom planejamento, momentos facilitadores, para que juntos possam refletir sobre seus fazeres e delinear ações promotoras para uma prática docente mais contextualizada.

Na última questão foi perguntado: Qual a importância do coordenador pedagógico para a melhoria do ensino-aprendizagem? Os professores por unanimpdade, afirmaram que o papel do coordenador pedagógico é fundamental para o processo de ensino na escola, pois só através da sua atuação os professores participam de uma formação em serviço, o que contribui diretamente para uma melhor qualificação do grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas de ensino, motivados pela força das políticas educacionais passam por um processo de descentralização e democratização da gestão escolar para alcançar a melhoria da qualidade da educação. Para tanto, é importante observarmos o estilo de liderança da gestão democrática e participativa existente no cotidiano da escola.

A escola, apoiada no paradigma da participação e da solidariedade, precisa formar sujeitos capazes de pensar e construir com singularidade, compreendendo a multidimensionalidade das relações intersubjetivas na escola e na sociedade, aprendendo a lidar com as diferenças e cultivando o sentimento de igualdade em relações horizontais de respeito ao outro.

Porém, para que ocorra o processo de democratização é preciso que se construa o consenso, que reivindica a igualdade nos processos decisórios, e este só pode ocorrer em relações dialógicas e num trabalho pedagógico centrado na crítica reflexiva que possibilite a existência de espaços para desencadear momentos de reflexão, tanto individuais quanto coletivos.

A atuação do coordenador pedagógico, consciente da sua importante função a ser desenvolvida na escola, promove encontros que primam por atos simples como: pensar, discutir, observar, refletir, agir. Essa dinâmica precisa estar integrada ao fazer da escola democrática, e o coordenador é a pessoa que busca a cada dia e a cada encontro, conscientizar a todos, principalmente aos educadores, que os momentos de formação são a chave da porta de resolução de muitas dificuldades encontradas nas escolas.

Os fundamentos da gestão estão na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, garantir estrutura material para um serviço de qualidade, criar um ambiente de trabalho coletivo que vise a superação de um sistema educacional seletivo e excludente, e, ao mesmo tempo, possibilitar a inter-relação desse sistema com o

modo de produção e distribuição de riqueza, com a organização da sociedade, com a organização política, com a definição de papéis do poder público, com as teorias do conhecimento, as ciências, as artes e as culturas.

Considera-se que o processo de gestão democrática e participativa não é uma função exclusiva do gestor escolar, mas da realização de um trabalho participativo, que envolve todos os segmentos sociais que compõem a escola. O ato de pesquisar busca desvelar os processos que entravam à implantação e a real vivência da gestão democrática e participativa nas escolas públicas. Isso viria a oportunizar o rompimento com o autoritarismo, que permanece ainda no interior da escola, viabilizaria para o aumento da exclusão das classes menos favorecidas, diante das oportunidades de acesso ao ensino.

Através dessa construção de conhecimento conclui-se que o coordenador, como sujeito direcionador da práxis pedagógica escolar, deverá, no seu trabalho docente, estar atento a todos os elementos necessários para que o educando efetivamente aprenda e se desenvolva. Para isso, além das observações aqui contidas, deverá ter presente o resultado das ciências pedagógicas, da didática e das metodologias específicas de cada disciplina desenvolvendo constantemente e com foco nas prioridades, a formação de professores nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. A Prática de Novos Saberes. Fortaleza: Edi-

ções Livro Técnico, 2005.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro:PIMENTA, Selma Garrido(Orgs). Didática:embates contemporãneos. São Paulo, Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessário à pratica educativa. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA -THERRIEN, Sílvia Maria: CARVALHO, Antonia Dalva França(Orgs).Diálogos sobre a formação de professores : olhares plurais. Teresina: EDUFPI, 2012.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor : Paulo Freire e a paixão de ensinar / Moacir Gadotti. – 1. ed. – São Paulo : Publisher Brasil, 2007.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação de um sujeito democrático. Porto Alegre:2000.

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ed. Revista e ampliada.Goiania:Alternativa, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TIBA, Içami. Ensinar aprendendo.São Paulo:Integrare Editora, 2006

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores.Campinas, São Paulo:Papirus, 2010.

WERNECK, Hamilton. A nota prende a sabedoria liberta. 3ª ed.Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

CAPÍTULO 5

O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Gislene Farias Passos[1]

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial se constitui originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico. Embora hoje criticado, é preciso resgatar, como lembra Fernandes (1999), os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontra "misturada" nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental.

Comecei a observar e atentar-me para uma educação inclusiva, que realmente incluísse não somente inserisse. Uma educação que atenta às necessidades escolares desse público que cala, pois se considera incluído pelo simples fato de poder ir a uma escola de ensino regular. É o que afirmam através dos questionamentos realizados.

1 Graduada em Ciências com Habilitação Plena em Matemática, Graduada em Pedagogia e Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialização no Ensino de Matemática, pela Universidade Candido Mendes, Especialização em Gestão Escolar, pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Especialização em Coordenação Pedagógica, Área de Conhecimento: Ciências Humanas, pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Mestra do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI – México)

Para Abenhaim (2005), a escola ser inclusiva também não significa apenas ela abrir suas portas às crianças com necessidades educativas especiais, sem ao menos saber o que fazer com elas: muito mais do que do que isso, representa ver em cada uma delas um ser em desenvolvimento. Que necessita de caminhos para desenvolver seu potencial. Mrech(2001) complementa afirmando que o aluno com necessidades educativas especiais deve receber um atendimento diferenciado de acordo com suas necessidades.

A princípio, identificar os principais desafios da educação inclusiva no Brasil bem como relacioná-los e estabelecer ações que minimizem ou extingam tamanhos empecilhos no processo educativo de crianças e jovens portadores de deficiências. Paralelamente, existe o empenho de profissionais da educação em adquirir a capacidade de poder ministrar aulas a este público, uma integração continua almejando identificar fraquezas e potencialidades de ambas as partes interessadas.

No entanto, nem sempre teoria e prática se consociam ou, conforme o tempo se mostram incompatíveis com a realidade. Sendo assim, como contribuir no processo de inclusão, visando à qualidade, sucesso, bem como o resgate da dignidade e cidadania dos "excluídos"?

Nesse sentido a presente pesquisa tem por finalidade fomentar uma reflexão e apresentar um estudo bibliográfico e uma pesquisa de campo que permita nortear a prática docente.

Para os meios metodológicos, um apanhado literário de tudo o que for pertinente ao tema – revistas, artigos e inter-

net. Em seguida feito a seleção de trechos e posteriormente, a transcrição coerente: Philippe Perrenoud, Prof.Dra. Rosângela Gavioli Prieto, Ana Paula de Freitas, Ferreira, Maria Inês Bacellar Monteiro, Gilberta de Martino Jannuzzi e dentre outros.

De forma suscinta esse artigo pretende acompanhar a trajetória da área no Brasil, considerando os paradigmas teóricos vigentes, bem como a política educacional da época. Ressaltando, porém, que um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática todos esses modelos coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país.

Identificar o processo de formação de professores com ênfase na Educação Especial bem como analisar suas relações com alunos, pais no âmbito escolar bem como disseminar a importância da educação inclusiva como instrumento no resgate de valores e na concretização da cidadania.

Na primeira seção, busca-se uma abordagem teórica sobre a inclusão educacional, o papel do professor e da escola para atender as diversidades dos alunos da qual se depara nas salas de aulas e qual a melhor maneira de lidar com estas diferenças existentes. Na segunda seção, procura-se elucidar alguns conceitos do que são necessidades educacionais, os diversos tipos de dificuldades de aprendizagem, caracterização e os recursos educacionais dispostos e adaptáveis aos alunos, além de como o uso das tecnologias assistivas podem ajudar os docentes no processo inclusivo. E por fim na terceira e ultima seção desta pesquisa, estão às considerações e análises a respeito do estudo

de caso, onde o questionário foi baseado a partir da leitura das referências bibliográficas no que diz respeito ao tema educação inclusiva e as melhores técnicas sugeridas pelos autores pesquisados.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O processo político e social implica numa acessibilidade, por parte de toda a comunidade, aos meios físicos, intelectuais e sociais que se aglomeram no cenário mundial. É a tão aclamada Inclusão Social.

Para Ferreira (2008), inclusão é o ato ou efeito de incluir. Sendo mais específico, na vertente que reza sobre Educação Especial inclusão é o ato de incluir pessoas portadoras de necessidades especiais na plena participação de todo o processo educacional, laboral, de lazer, etc, bem como em atividades comunitárias e domésticas.

Nesse contexto, insurgem variações do conceito de inclusão: a digital, a social e a educacional. E esse última dar-se-á ênfase neste trabalho.

A política educacional é uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Portanto, ainda que diferentemente, abrange igualmente as pessoas de todas as classes sociais. E como pilar outro princípio da democracia social que é a igualdade de oportunidades.

A política educacional é uma das áreas das políticas sociais

construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Portanto, ainda que diferentemente, abrange igualmente as pessoas de todas as classes sociais. E como pilar outro princípio da democracia social que é a igualdade de oportunidades.

A política pública foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão social e escolar.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais que, tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a Educação Inclusiva. Ganhando força na segunda metade da década de 90 com a difusão da conhecida declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), que entre outros pontos, propõe que "as crianças, jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar..." pois tais escolas " constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos..."

Após a década de 1930 com a introdução da psicologia, principalmente pela atuação da Helena Antipoff , psicóloga e pedagoga de origem russa que depois de obter formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, se fixou no Brasil a partir de 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais. Gran-

de pesquisadora e educadora da criança portadora de deficiência, Helena Antipoff foi pioneira na introdução da educação especial no Brasil, onde fundou a primeira Sociedade Pestalozzi, iniciando o movimento pestalozziano brasileiro, que conta, atualmente com cerca de 100 instituições. O seu trabalho no Brasil é continuado pela Fundação Helena Antipoff.

Profissionais médicos e psicopedagogos atentaram nas décadas de 1950-1970, através da criação pela sociedade civil de centros de reabilitação, clínicas psicopedagógicos, empregavam profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, fisioterapeutas educacionais, etc.) e os da educação. Em 1954 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE, com ensino e serviços de saúde gratuitos.

Com a criação da primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional, LDB 4024/1961, a Educação desse aluno vai acontecer, com dois artigos (88, 89) determinando que este aluno deve se enquadrar no sistema geral da educação, no que fosse possível, e explicitando apoio à iniciativa privada, considerada eficiente, por meio de bolsas de estudo.Com a nova LDB 9394/1996 reservou-lhe todo um capítulo V, mantendo-a preferencialmente na rede regular de ensino, com apoio especializado, pela primeira vez legalmente prometido. As escolas e serviços especializados foram indicados sempre que não fosse possível integração na rede regular.

É preciso salientar que, em1973, foi criado o primeiro órgão federal de política específica para atender este público: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Mittler (2003) apud Silva (2009:15) realça esse equívoco e explana seu conceito mais amplo sobre a inclusão educacional. Segundo o autor, a inclusão " se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais".

Nessa observação, compreende-se que na sociedade existem as mais variadas diferenças cultural, financeira e física. Falar sobre inclusão educacional é entender que não é preciso mudar ou adaptar a maneira de ensinar para atender esse público e sim ter com o objetivo de atender a todos os alunos que possuam algum tipo de dificuldade de aprendizado, sempre com respeito, compreensão e competência.

Com base no trecho, Milter coloca a importância do professor nesse processo inclusivo bem como o papel de uma boa estrutura escolar como instrumento para uma inclusão eficaz, esses objetivos são fundamentais na inclusão e no simples ato de educar.

Inclusão é um assunto que faz parte dos questionamentos da sociedade. Contudo, devido às limitações e omissões, o processo pode ser desvirtuado e a credibilidade ou continuidade das ações podem ter um aspecto negativo em seus resultados. Mas o que se pode esperar da educação inclusiva? PERRENOUD (2002:14) diz que:

> Ao longo das últimas décadas, os especialistas da educação têm-se esforçado por racionalizar o ensino

> procurando controlar a priori os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo, expurgando o cotidiano pedagógico de todas as práticas de todos os tempos que não contribuem para o trabalho escolar propriamente dito.

Os históricos nos contextos educacionais requerem uma postura que reverta à concepção de que a inclusão seja um artíficio político. A inscrição social concretizou-se porque a sociedade exigiu tais mudanças.

Essa exigência acabou causando várias mudanças no ensino, nos currículos escolares, nas leis de acessibilidade sucumbindo na criação de um novo modelo educativo. Novos questionamentos, mais criativos e com melhores resultados, como se pode observar nas escolas inclusivas Mitler (2003) apud Silva (2009:18) a este respeito afirmam que:

> A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.

Ainda neste autor, no que diz respeito à educação inclusiva, Mittler, após muitas pesquisas, observou que o maior obstáculo a ser superado no momento da mudança está dentro de nós, onde nossa tendência é subestimar as pessoas e superestimar as dificuldades, e que este pensamento deve ser abandonado ao se querer construir uma escola ou uma sociedade inclusiva, pois, segundo ele a inclusão se dá no ato de cada individuo ser capaz de ter oportunidades de escolher e de ter autodeterminação na educação e para que isto seja estimulado existe a necessidade de os educadores aprenderem a ouvir e valorizar o que o aluno tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos. Todo o conhecimento de mundo que o aluno trás consigo é importante, pois, deste remonta toda a sua história de vida que não pode e nem deve ser ignorado pelo educador.

O autor realça a adaptação das escolas às exigências que a sociedade impõe. Espera-se que com na educação inclusiva sejam abandonadas definitivamente as barreiras " discriminatórias" de aprendizagem observada ao longo de décadas, onde poucos eram privilegiados com o acesso ao saber, como afirma Freitas apud Rodrigues (2006:162):

> Percorrendo os diferentes períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se produziam e transmi-

tiam conhecimento.

Afinal, quando começar as mudanças, adaptações para que estas práticas possam ser reformuladas a fim de atender as diversidades e as necessidades educacionais?

Neste assunto Rodrigues, (2006:24) afirma que:

> As mudanças deverão necessariamente começar nas concepções pedagógicas dos professores e em suas atitudes para com os alunos em dificuldade. A perspectiva pessoal do professor informará toda a sua construção e implementação de esquemas e rotinas.

Rodrigues propõe um novo olhar dos educadores, primeiramente nos seus próprios conceitos pedagógicos e logo após isso, para os alunos que tendem a aprender com menos facilidade, buscando desta forma uma readequação a fim de atendê-los de uma melhor forma.

Segundo esse autor é evidente o caráter visionário e o grau de comprometimento que o educador deve ter para com os alunos, os que se enquadram em necessidades especiais. Ter um olhar dos educadores, primeiramente nos seus próprios conceitos pedagógicos, para os alunos que tendem a aprender com menos facilidade, buscando desta forma uma readequação a fim de atende-los de uma melhor forma. A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais depende não só da boa prática ou excelente formação do professor. Incluir com a

finalidade educacional exige atitude e colaboração dos colegas em relação aos alunos integrados à família, à comunidade e aos fatores socioeconômicos e socioculturais.

2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS

O conceito de necessidade educacional como forma de distinguir as pessoas que apresentam alguma forma de atraso na maturação necessária para iniciar algum tipo de atividade, seja ela física, motora, sensorial, linguística.

Vivenciando esses eventos, alguns estudiosos como César Coll e Álvaro Marchesi identificaram, classificaram e abordaram alguns distúrbios ou dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos. Essa primeira impressão da temática de nosso estudo nos remete à compreensão de necessidades reais e do empenho em saná-las ou amenizá-las conforme o caso.

Segundo Coll et alli (2004), relacionada às dificuldades de aprendizagem: as generalizadas afetam todas as aprendizagens, seja escolar ou não escolar; as graves são aquelas que acabam por afetar vários e importantes afetos no desenvolvimento da pessoa, os motores, os linguísticos e os conectivos.

Os autores também classificam as dificuldades de aprendizagem em inespecíficas e intermediárias.

> As inespecíficas não afetam o desenvolvimento de modo a impedirem alguma aprendizagem em

> particular, são as pessoas que se dizem não servir para esta ou aquela aprendizagem em particular, o raciocínio lógico matemático, por exemplo, neste caso não há nenhuma razão intelectual que as justifique, ao contrário a causa pode ser instrucional e/ou ambiental com uma influência especial sobre variáveis pessoais, tais como a motivação.
>
> As intermediárias são as caracterizadas como específicas, por afetarem de modo especifico determinadas aprendizagens escolares, como a leitura, a escrita ou a matemática, estas ainda são consideradas leves por não implicar em deterioração intelectual, os aspectos psicológicos afetados são poucos, por exemplo, o desenvolvimento fonológico, ou a atenção sustentada, ou a memória de trabalho, e suas consequências podem ser solucionadas mediante intervenção psicopedagógica oportuna e eficaz. (COLL et alii, 2004:25)

Várias teorias explicam as dificuldades de aprendizado, dentre eles: os atrasos maturativos que afetam a estrutura cerebral e o processo de amadurecimento do aluno. O retardamento no sistema nervoso central é atribuído às alterações genéticas. As mais frequentes estão a alterações congênitas durante a gestação ou momento do parto.

Os atrasos genéticos-constitucionais e os atrasos evolutivo-funcionais decorrentes do hemisfério cerebral esquerdo

também se constituem numa abordagem onde causa e efeito são correlacionadas e avaliados como indícios de possíveis dificuldades na aprendizagem.

No primeiro caso, as teorias supostas para este tipo de anormalidade, afirmam que podem ser por alterações bioquímicas. E no segundo caso, esses atrasos provocariam demoras na aquisição de habilidades de coordenação visual e motora e de discriminação perceptiva e linguística, que teriam como consequência dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto aos atrasos maturativos de ordem psicológica sabe-se que algumas crianças têm seu desenvolvimento para algumas atividades de forma mais lenta por diversas razões.

Os autores complementam:

> As dificuldades de aprendizagem podem ser manifestadas mesmo antes do início dos processos de aprendizagem escolar, ou estas ainda podem ser apresentadas quando se é exigido do aluno a realização de atividades que das quais não estão preparados. (IBIDEM, p. 28)

O certo é que respeite este tempo e que se devotasse aos mesmos, atividades gradativamente construtivas, interessantes e/ou úteis. Pois cada um tem seu tempo.

Portanto, não bastam só competência técnica para se lidar com as questões colocadas na inclusão; essas são importantes apenas como partes da solução e situam-se em condi-

ções necessárias, mas não suficientes.

O professor no contexto inclusivo precisa de preparo para lidar com as diferenças, com a diversidade de todos os alunos. Tesini e Manzini (1999) também alertam que inclusão escolar envolve professores bem preparados e a definição de uma política que venha subsidiar princípios e práticas para atender às necessidades educativas especiais, construindo normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Necessidades educacionais especiais podem ser utilizadas para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldade de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s).

Reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.

Essas necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. Nessa perspectiva, define como aluno portador

de necessidades especiais aquele que "... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas". A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase a:

- Portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla;
- Portadores de condutas típicas (problemas de conduta);
- Portadores de superdotação.

Podem-se classificar de acordo com o modelo clínico os alunos em:

- Excepcionais Intelectuais. Neste grupo caracterizam os alunos Superdotados ou alunos que possuem altas habilidades.

De acordo com Souza (2000) apud Silva (2009 :35) são os:

> Indivíduos dotados de habilidades relevantes em níveis significativamente acima daqueles das pessoas em geral. Quando existirem testes reconhecidos, então isso pode ser definido a partir de escores em

> testes. Onde não exista teste reconhecido, pode-se presumir que as opiniões subjetivas de "peritos" nas diversas áreas acerca das qualidades criativas de originalidade e imaginação demonstradas seriam o critério.

Convém usar alguns métodos para o incentivo desses alunos, como: ajudar o aluno a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades; incrementar a motivação do aluno, utilizando estratégias diversas para despertar e alimentar o interesse, e mesmo a expansão do ritmo de os interesses do aluno; priorizar também a dimensão afetiva (sentimentos e valores) além de contribuir para o desenvolvimento social do aluno e a educação do caráter; respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno.

A possibilidades de criar estratégias instrucionais que encorajem o estudo independente do aluno, permitindo assim, uma aprendizagem mais profunda em tópicos selecionados pelo aluno em áreas específicas de estudo.

Deficientes mentais. Existe uma subdivisão neste grupo em: educáveis, treináveis e dependentes. Os educáveis podem permanecer em classes comuns, desde que com acompanhamento psicopedagógico especial, tendo sucesso em sua vida pessoal, social e profissional. Os treináveis se forem colocados em classes especiais, poderão treinar disciplina, hábitos de higiene e outros mais. Por fim, os dependentes são, em sua maioria, sujeitos que, especialmente por doenças com origens neu-

rológicas, dependem de ajuda para atividades básicas, como alimentar-se ou vestir-se sozinho, sendo melhor assistidos por instituições com esse objetivo em sua essência.

Outra vertente que caracteriza os alunos com necessidades educacionais são os desvios de ordem física. Os excepcionais com esse porte são subdivididos em não sensoriais e sensoriais.

Deficientes físicos não sensoriais: são pessoas que devem ter educação especial por conta das suas dificuldades de mobilidade, vitalidade física e autoimagem. Incluídas nessa categoria ampla estão às más formações congênitas, paralisia cerebral, epilepsia e diabetes, distrofia muscular, asma e febre reumática.

Deficientes físicos sensórias: são pessoas com deficiência aos órgãos dos sentidos. Nesse enquadramento, encontram-se os deficientes auditivos e os deficientes visuais.

Deficientes auditivos, segundo Zacarias (2009) apud Sousa (2011:06) existe a definição de deficiência auditiva condutiva, quando ocorre qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna. Salienta-se que a grande maioria das deficiências auditivas condutivas podem ser corrigidas através de tratamento clínico ou cirúrgico.

Deficientes visual, aquelas pessoas que têm a perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos, com caráter definitivo, não sendo susceptível de ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes e/ou tratamento clínico ou cirúrgico. Dentre os deficientes visuais, podemos ainda distinguir os portado-

res de cegueira e os de visão subnormal.

Distúrbios psicossociais, ocorrendo o desmembramento dos excepcionais em dois grupos: os alunos com transtornos emocionais e outros que se enquadram como desajustados sociais. Definimos alunos com distúrbios emocionais como sendo aqueles impacientes, ansiosos, os que têm sentimento de solidão, dificuldade concentração, distanciamento afetivo em relação aos outros colegas de sala e/ou do professor, depressivos. E os que nutrem sentimentos ou características de desajuste social implicam em indivíduos cuja sociedade contribui, impossibilitando-os de afirmarem-se como cidadãos conscientes, porém com problemas de cunho social, financeiro ou cultural.

A compreensão das limitações dos alunos com necessidades especiais e a convicção de que o processo inclusivo possibilitará aos mesmos um "olhar" digno para com os outros e para com o mundo, tornará viável e exemplar a gestão dos dirigentes das instituições que concebem essa diretriz como um dos pilares de sua estrutura. Assim, entender o que se passa com o aluno é tão fundamental quanto adaptar o currículo para que este possa melhor aprender.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada no trabalho foi à pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo referente a educação inclusiva, com base em dados extraídos de questionários realizados 07 professores da EEFM Monsenhor Antonino.

A utilização de questionário como instrumento de pesquisa aplicada na realização da coleta de dados justificou-se por se apresentar como o melhor método para alcançar o objetivo do projeto de pesquisa ao qual este trabalho faz referência.

Serviram de sujeitos para a pesquisa 07 professores regentes da EEFM Monsenhor Antonino, com especializações e habilitações variadas.

A escola tem um total de 44 professores distribuídos em 03 (Três) turnos, manhã, tarde e noite, sede e anexos. O questionário foi aplicado para sete professores que lecionam na sala de aula onde se encontra o aluno portador de necessidades educacionais especiais.

Foi utilizado questionário elaborado especificamente para a realização deste projeto de pesquisa. Composto de 5 (cinco) questões, (o modelo do questionário encontra-se nos anexos). Ao inicio do questionário como única identificação do professor pesquisado constava dois campos: quanto a habilitação ou especialização e quantos anos de magistério.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Após a execução da pesquisa, analisamos as respostas dos sete professores.

A primeira questão do questionário tratava da visão do professor(a) sobre a atual discussão na sociedade para incluir o aluno portador de necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular. Eles responderam que a inclusão escolar

do aluno portador de necessidades educacionais especiais é um assunto muito interessante e delicado, e todos concordaram com a importância dos alunos com necessidades educacionais especiais frequentarem a escola de ensino regular, no entanto, expressaram a vontade de receber mais apoio por parte da gestão para desenvolver um melhor trabalho com esses alunos.

Revendo a literatura de base teórica encontrar-se a seguinte consideração de Carmo (2000): "a inclusão é um assunto que deve ser refletida e investigada com muita precisão, já que a sociedade pode estar criando uma nova modalidade: a de excluídos dentro da inclusão." É valido ressaltar que compete ao professor transformar este processo de inclusão escolar, atualmente é possível encontrar muito material didático e teórico elaborado com base neste assunto, à disposição dos professores, cursos de especialização e grupos de apoio ao professor com aluno portador de necessidades educacionais especiais na sala de aula.

Na segunda questão, os professores pesquisados relataram sua opinião sobre a convivência dos alunos "especiais" com os alunos "normais". Todos os professores foram unânimes na resposta. Para eles, essa convivência é de notável importância, não só para o aluno "especial" como também para o aluno "normal", pois essa relação trabalha os possíveis preconceitos dos alunos considerados "normais", ensinando os a conviver com as diferenças, esta questão dos valores é essencial no mundo moderno. No caso do aluno "especial" esta relação ajuda no aumento de suas capacidades físicas e intelectuais e, ajudando no desenvolvimento cognitivo, além disso, na sua adaptação na

sociedade.

Na terceira questão, foi solicitado uma auto avaliação do professor(a). Se ele se sente preparado para trabalhar com os alunos especiais? Com base nas respostas podemos observar que o professor da rede regular de ensino não está preparado para trabalhar com o aluno "especial", pondo em risco o sucesso deste processo, na visão destes professores. E sentem a necessidade de uma formação continuada em serviço voltada para esse assunto, além de sentirem falta de um suporte que esteja ao seu alcance no dia a dia da escola, principalmente na hora da elaboração do planejamento.

Na quarta questão traz uma pergunta que trata da metodologia em sala de aula. Fazendo a seguinte indagação. "Que forma metodológica utiliza em suas aulas sobre educação inclusiva ou que envolva a inclusão?" Os professores que participaram nos mostram através de suas respostas o compromisso em buscar alternativas educacionais através do currículo sendo o a gente modificador do processo educacional, visando estar o mais próximo possível da realidade do aluno, num espaço democrático na perspectiva de uma política de educação inclusiva com igualdade e participação de todos, também reforça a ideia de que a escola é o lugar onde se deve combater os preconceitos, e a inclusão escolar para ser sucedida deve contar com a participação de pais, colegas, professores e de toda a equipe escolar. Abaixo está transcrita a resposta de 02 professores, conforme a original.

> PROFESSOR 01- "Proporciono procedimento de ação e interação em sala de aula tendo como base a participação coletiva do grupo envolvido, por meio do dialogo, da crítica, da análise, da prática, na construção do saber."
>
> PROFESSOR 02 – "Implemento as dinâmicas de trabalho e aulas tendo como suporte exposições orais, estudos de textos individuais e coletivos, discussões e trabalhos em grupo, seminários e palestras com temas de socialização e inclusão. Utilizo diversos recursos, tais como: textos, vídeos, consultas na internet, data show, DVD, entre outros.

Já na quinta e última pergunta foi pedido que os professores. Cite algumas dificuldades e facilidades que já enfrentou ou enfrenta durante o processo de interação com o aluno portador de necessidades educacionais especiais na sala de aula. Com base nas respostas podemos elencar aqui algumas dificuldades descritas pelos professores: Escassez de material escolar didático especifico elaborada para este tipo de aluno, falta de estimulo de querer aprender mais por parte do próprio aluno, falta de uma formação mais especifica nesta área para os professores. Uma capacitação que melhorasse as habilidades do professor para lidar com os alunos, falta de incentivo e acompanhamento da família, inexistência de um profissional da área da saúde para auxiliar os professores. Facilidades, consideradas como pontos fortes: Condições

físicas do espaço escolar, troca de experiências, apoio do núcleo gestor, cooperação entre os alunos.

Em discussão a respeito da inclusão escolar, revelam-se dados que ganham ainda mais importância neste momento de afirmação das práticas e teorias que a fundamentam. Uma nova realidade para pessoas com necessidades educacionais especiais significa entender que seu desenvolvimento e socialização podem ser bastante satisfatórios, quando os mesmos passam a ser vistos como indivíduos capazes de fazer parte de um mundo constituído para habilidosos e competentes. Mesmo que a história da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais apresente desdobramentos na história de nossa sociedade carregados de seus movimentos e contradições.

Uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas na valorização das diferenças. Valorização que se efetua dos resgates dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade educacional, a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular não consolidou da forma desejada, a proposta de educação atual ainda não oferece nem garante condições satisfatórias para ser considerada efetivamente inclusiva. Ainda, se faz necessá-

ria uma maior competência profissional, projetos educacionais mais elaborados, maiores possibilidades de recursos educacionais.

A relevância da classificação das necessidades especiais, particularmente, no âmbito educacional, visto que nessa identificação faltam elaboração de processos metodológicos visando beneficiar seus portadores. Observa-se quão importante é uma boa formação profissional, atribuindo em sua capacitação conceitos, procedimentos e conhecimentos sobre inclusão social escolar.

Partindo dessas perspectivas, questiona-se sobre a educação especial, basicamente sobre a temática inclusiva. No cotidiano, não é fácil construir uma escola com o aspecto inclusivo, visto que constituímos numa sociedade competitiva.

Entende-se que os educadores que vivenciam a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais não são específicos para cada aluno e que cabem à escola intervenções capazes de lhes proporcionar o acesso e conhecimento. Importante ressaltar que nem toda pessoa com deficiência apresenta necessidades educacionais especiais.

A escola como todo contexto social, é constituída por indivíduos que apresentam semelhanças, porém, diferentes nas peculiaridades de sua individualidade.

O mais importante na educação inclusiva, é o querer, o lutar pela elaboração e execução de um projeto, que vá tomando consistência aos poucos, até que, não só a escola, contudo a sociedade torne, realmente, inclusiva. Sendo assim, o mais

importante é o querer, o desejar, o construir e o realizar.

Portanto, o desafio a ser superado no momento da mudança está dentro de nós, onde nossa tendência é subestimar as pessoas e superestimar as dificuldades. O certo é que se extinga esta mentalidade quando se obstina construir uma escola ou uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência. Declaração de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educacionais Especais. BRASILIA: MEC,1994.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

CARMO, A. A. (2000). Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. Integração, Brasília, 13(23), p.43-48,2000.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús e colaboradores. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais. Editora: Artmet, 2ª. ed. Volume 3, 2004.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly. Educação inclusiva. Editora: DP &A, 2008.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Claúdia Schilling. Porto Alegre. Artmed, 2002.

RODRIGUES, David (org.). Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre Educação. Editora: Summus. São Paulo, 2006.

_____. David (Org.). Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade. Porto Editora: Porto, 2003

SOUZA, Bruno Campello de. Sapiens Informação e conhecimento sobre a superdotação intelectual. 2000. Disponível em:< http://www.vademecum.com.br/sapiens/FAQs.htm>. Acesso em: 22 de outubro de 2014.

CAPÍTULO 6

A LUDICIDADE ENQUANTO FERRAMENTA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Zilma Chaves de Assunção[1]

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, uma vez que é crucial no desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola regular. No entanto, é necessário também, pensar de que forma deve-se trabalhar a ludicidade, a fim de contribuir para a formação desse alunado.

As atividades lúdicas no espaço escolar, como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, são importantes para a formação da criança, pois fazem da escola um lugar alegre, saudável, divertido e principalmente, propício à inclusão. É importante que a criança descubra e construa por si mesma os significados por meio de jogos e brincadeiras. O educador deve proporcionar um ambiente acolhedor, objetos e recursos que ofereçam situações desafiadoras, motivando perguntas e respostas, estimulando a criatividade e a descoberta de acordo com a neces-

1 Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Institucional/Clínica; Docência do Ensino Superior; Gestão Escolar, Planejamento Educacional; Metodologia da Pesquisa Cientifica; Metodologia da Educação de Jovens e Adultos; Mestra em Educação e Doutoranda em Ciências da Educação pela UNISAL.

sidade de cada um.

Esta pesquisa está dividida em três eixos norteadores, o primeiro eixo traz alguns conceitos e a importância da Ludicidade no ambiente escolar. O segundo aborda a utilização dos jogos, brinquedos e das brincadeiras no contexto inclusivo, e o terceiro e último aporta sobre o papel do professor nessa mediação aluno, ludicidade e aprendizagem.

O trabalho aqui apresentado é de cunho bibliográfico e descritivo, onde buscou-se uma fundamentação teórica em Antunes (2004), Kishimoto (2005), Declaração de Salamanca (1994), bem como em fontes como a internet e sites especializados no assunto.

A justificativa desta investigação pretende mostrar através de uma análise teórica, como ludicidade deve fazer parte das atividades do aluno com deficiência e que podem sim desenvolver suas potencialidades e habilidades. Neste processo o professor com suas qualificações profissionais, poderá desenvolver relações de afeto, atenção e companheirismo, proporcionando a transformação da pratica pedagógica em situações de aprendizagem significativas e prazerosas, sendo assim, contribuindo para a formação do aluno, integrando-o ao convívio social.

2 O QUE É LUDICIDADE

Conforme Santin (1996) apud Júnior (2005) o significado de ludicidade surge da própria palavra relacionada à liberdade,

criatividade, imaginação, participação, interação, autonomia além de outras qualificações que podem ser atribuídas a uma infinita riqueza que há nela mesma.

O lúdico tem sua origem na palavra "ludus" que quer dizer jogo, a palavra evoluiu levando em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido de jogo. O lúdico faz parte da atividade humana e caracteriza-se por ser espontâneo funcional e satisfatório. Na atividade lúdica não importa somente o resultado, mas a ação, o movimento vivenciado.

Tratar de ludicidade significa pensar na possibilidade da criança brincar de forma descompromissada, ou seja, sem que haja em todas as situações o intuito de alcançar objetivos secundários, como desenvolver conhecimentos matemáticos, de leitura etc. O ato de brincar é fundamental para a criança desenvolver sua criatividade e expressar-se no mundo.

A ludicidade é essencial ao ser humano e ao seu desenvolvimento, visto que é um modo de expressar-se, pois pode-se fazer um paralelo entre os jogos e as brincadeiras com as situações do cotidiano. Essas ferramentas lúdicas muitas vezes exercem papel fundamental no processo de ensino – aprendizagem, uma vez que sua utilização em sala de aula mostra-se mais eficiente do que os meios tradicionais de ensino.

Segundo Almeida (2012, p.14), a ação de brincar é:

> [...] algo natural na criança e por não ser uma atividade sistematizada e estruturada, acaba sendo

> a própria expressão de vida da criança, ou seja, o brincar corresponde a um impulso da criança, e este sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois, o ser humano apresenta uma tendência lúdica. (ALMEIDA, 2012, p.14).

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, cultura e o social, colaborando também para uma boa saúde mental, facilitando os processos de socialização, comunicação expressão e construção do conhecimento. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão.

O brincar é um direito fundamental de todas as crianças, cada uma deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A ludicidade tem uma grande relevância no processo do desenvolvimento da criança independente se ela tenha ou não algum tipo de limitação. O ideal é que todos sejam vistos como sujeitos capazes de realizar a atividade, dentro das suas capacidades. As atividades lúdicas dentro da escola estimulam as habilidades, o envolvimento e, sobretudo, contribui para o desenvolvimento do aluno de forma significativa.

Segundo Antunes (2004, p.65), “elas também têm um papel fundamental na estruturação do psiquismo da criança”. Ou seja, é no brincar que a criança utiliza elementos da fantasia e realidade e começa a distinguir o real do imaginário. E através da ludicidade que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedade, explora habilidades e à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competência e interativas.

Os jogos, as brincadeiras, os brinquedos educativos, as músicas e etc., proporcionam o processo de inclusão, uma vez que promovem integração entre as crianças, as quais aprendem a compartilhar, a respeitar limites e regras, a serem cooperativas umas com as outras. Além disso, a ludicidade também pode contribuir para que a criança desenvolva saberes, a aprender brincando, interagindo com seu meio social de maneira mais prazerosa.

Na fala de Santos (2001, p. 10), “a ludicidade, hoje, direcionada tanto para crianças, jovens ou adultos em diferentes instituições como escolas, empresas, universidades, hospitais, tem que ser tratada com cientificidade para poder ser um fator transformador”. As escolas precisam atuar mais no campo lúdico, trazendo um olhar diferente ao sentido de ensino e aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem.

3 A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A sociedade atual vive em constantes mudanças e intenso ativismo. Crianças e jovens buscam incessantemente novidades e desafios, demonstrando insatisfação e falta de persistência no que fazem. É fácil vê-los desistir frente aos obstáculos.

A brincadeira infantil ajuda a ampliar o vocabulário e a expressar ideias e pensamentos. É uma forma importante de interação, participação e convivência, de aprendizado alegre e espontâneo, levando a criança a enfrentar desafios e fazer descobertas. As crianças aprendem a brincar umas com as outras, observando-se mutuamente, movimentando-se juntas, imitando, participando de jogos.

Diante de tal realidade, a escola se desgasta ao insistir no modelo tradicional de ensino aprendizagem, sem conseguir a atenção do educando. Assim, faz-se necessária uma prática pedagógica voltada para a utilização do lúdico como forma de trabalhar a concentração, interação e o desenvolvimento de estratégias, o que favorece a aquisição de um raciocínio lógico com argumentação, base de toda a aprendizagem acadêmica.

> É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... como se fora brincadeira de roda [...]. (MARCELINO, NELSON. C., 2010, p.38).

É fundamental ressaltar os benefícios que o brincar proporciona no ensino aprendizagem na educação infantil. A brincadeira é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia humana. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação.

Segundo Kishimoto (2006, p. 15), para entender "o ato de brincar", faz-se necessário, compreender o universo lúdico, onde a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente.

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Brincar é tão importante para a criança que se faz necessário priorizar espaços e momentos específicos, ora para que brinquem livremente, ora para que as brincadeiras sejam dirigidas. Brincadeira transborda através do corpo, do movimento, da imaginação, do ritmo, das palavras e vai se materializar em toda e qualquer criança.

A criança, naturalmente, brinca e culturalmente se expressa: internaliza aspectos do mundo que a cerca e põe para fora a sua percepção, os seus pensamentos e sentidos sobre este mesmo mundo. Estes são elementos elaborados que proporcio-

narão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Logo, para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos.

Existem diferentes tipos de Inclusão, encontramos no mundo diversidade em todos os aspectos: várias culturas, várias maneiras de viver. E quando estimulamos o desenvolvimento dos potenciais nos seres humanos, e exploramos o benefício que eles podem trazer para todos, independente da classe social, estamos praticando a Inclusão social.

Existe um local que deve ser exemplo na prática da inclusão - a Escola - porque além desses tipos de Inclusão que já falamos existe também a inclusão dos deficientes. Para estes existem leis que os acobertam, o difícil é fazer-se cumprir estas leis, para que seja garantido a sua atuação e inserção na sociedade.

A princípio a escola deve repensar o seu papel, modificando e atualizando os critérios de avaliação e atividades, assim como o seu projeto político pedagógico, de maneira que contemple a sua ação enquanto escola inclusiva, a fim de proporcionar a importância de trabalhar as disciplinas, por meio da ludicidade, garantindo uma aprendizagem de maneira significativa.

> O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre

> que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11-12)

A Declaração de Salamanca defende que todos os alunos precisam estar na escola e precisam ser respeitados em seus ritmos de aprendizagem, apresentando deficiência ou não. Ela valoriza o trabalho escolar e as relações estabelecidas entre os alunos. Discute sobre a atenção educacional que deve ser prestada aos alunos com necessidades educativas especiais, enfatizando que todas as crianças, independentemente de suas características, têm direito à educação.

E devem ser reconhecidas as suas necessidades para a promoção de sua aprendizagem. Sugere que todos os alunos precisam estar na escola, tendo ou não deficiência, a escola precisa tomar atitudes para bem receber esses alunos, sendo que uma delas é construir adaptações estruturais assim como curriculares. Essas adaptações favorecerão uma ação docente que

visa à promoção e o desenvolvimento de todos os alunos, com necessidades educativas especiais ou não.

4 O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ATRAVÉS DA LUDICIDADE

A promoção da educação inclusiva, fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, requer uma filosofia de educação de qualidade para todos. Na busca deste pressuposto é essencial o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade nos espaços educacionais, a organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e alunas e a formação de redes de apoio à inclusão.

Segundo Macedo (2001, p 86), o ato de buscar e apropriar-se dos conhecimentos para transformar exige dos professores atitudes que constituem a essência psicológica da educação lúdica tais como: indagação, participação, esforço, criação etc. – ações essas opositoras às condicionantes da pedagogia dominadora e neutralizante e passividade, alienação, submissão etc.

Makarenko (2001) corrobora com essa ideia de educação como compromisso consciente intencional modificador da sociedade, ao afirmar que:

O jogo é tão importante na vida da criança como

> é o trabalho para o adulto, daí o fato da educação do futuro cidadão se desenvolver antes de tudo no jogo, não se pode fazer uma obra educativa sem se propor um fim, um fim claro, bem definido, um conhecimento do tipo de homem que se deseja formar. E neste sentido que o modelo pedagógico mantém uma relação direta com o presente vivido. A coletividade infantil recusa absolutamente viver uma vida preparatória. Ela quer um fenômeno da vida real hoje para a criança é uma alegria real presente e não o prometido para mais tarde, recompensa em curto prazo sem contrariedade próximo. (MAKARENKO 2001, p.152)

A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante). O filósofo Suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) defendia uma educação através do contato com a natureza e propunha o uso de jogos, brinquedos, esportes e instrumentos variados em substituição a uma disciplina rígida e o uso excessivo da memória (PORTO, 2001).

Da mesma maneira, Carl Rogers (1902-1987), professor e psicólogo clínico norte-americano e pai da educação não-diretiva, defendeu a inserção de atividades lúdicas no processo educativo em oposição aos métodos repressores utilizados pela escola tradicional, onde os professores programassem suas aulas utilizando os passeios e brincadeiras.

Os alunos com necessidades especiais têm seus direitos

garantidos após muitas lutas ao longo dos anos. Para que isso acontecesse foi necessária a manifestação da sociedade e do mundo em geral que não aceitavam mais a exclusão dos portadores de necessidades no ambiente social, do fato deles, muitas vezes, ter seus direitos negados pelo governo.

Segundo Soares (2010, p. 93) em meio a manifestações nacionais e internacionais foi que iniciou as mudanças, na qual se começava a visualizar o deficiente como sujeito, como qualquer outro na sociedade, que tem limitações leves ou severas, mas, independentemente das limitações, deveriam ser respeitados por todos, e seus direitos garantidos perante a lei.

As leis ou políticas voltadas para garantir os direitos dos portadores de deficiência são muito importantes, pois todos esses direitos não foram conseguidos facilmente, e sim através de desejos e luta da sociedade para que fossem assegurados os seus direitos. Conferências internacionais acontecerão, políticas foram pensadas para que aconteça a inclusão das pessoas que têm alguma deficiência, nas escolas sejam elas públicas ou privadas. Segundo Nhary (2006),

> As atividades lúdicas são importantes no desenvolvimento do sujeito que tenha ou não alguma limitação, durante as atividades lúdicas todos são vistos como capazes de realizar a atividade coletivamente, dentro das suas capacidades físicas, intelectuais, sociais. Desta maneira o educando especial é incluído através da ação lúdica. Isso porque o mais im-

> portante nestas atividades é o desejo de estar junto com o outro, mesmo que seja para competir, é poder usufruir do movimento de prazer. (NHARY, 2006, p.87).

Para que esses direitos sejam concretizados nada melhor que o ambiente escolar, que é democrático, que é um espaço de socialização, reflexão, aprendizagem. Com isso o ambiente escolar pode ser visto como um local que se pode trabalhar para que as diferenças e diversidades sejam aceitas e respeitadas por todos.

De acordo com a Revista Nova Escola (GUIMARÃES, 2003, p. 40) a inclusão de estudantes com deficiências nas classes regulares pressupunha um avanço histórico em relação ao movimento de integração que requer algum tipo de treinamento do deficiente para permitir sua participação no processo educativo comum.

A inclusão das crianças começa com a capacitação dos educadores e funcionários e com a sensibilização da sociedade, com ênfase no diálogo com os pais tanto de crianças portadoras de necessidades especiais quanto de crianças não portadoras. As atitudes dos professores podem ser barreiras para a inclusão. Com isso ressalta que:

> A realidade em nossas escolas tem se mostrado muito contraditória a esse respeito, porque, ao lado de muitos educadores que se mostram receptivos e

> interessados na presença de alunos com deficiência em suas salas, há os que a temem outros que a toleram e muitos que a rejeitam (CARVALHO, 2000 apud BARBOSA, 2006, p.8)

A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para o 15 trabalho com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais. Por isso todas as crianças que estão nas escolas especiais têm o direito constitucional de ingressar no sistema regular, em turmas condizentes com sua idade.

Dar à criança inúmeras oportunidades de brincar e conviver com otimismo e descontração é o melhor caminho para que ela desenvolva seu potencial, seja feliz e se prepare para a vida adulta. É necessário então que as crianças encontrem nesses ambientes pessoas sensíveis, que as compreendam, que entendam suas necessidades, seus interesses, respeitem sua individualidade e seus sentimentos e interajam com elas de forma agradável e otimista, ajudando-a a ser feliz.

Ainda existem alguns fatores que impendem nos dias de hoje a total eficiência da implantação de um modelo educacional que contemple a todos com suas diferenças e limitações. Então, sentiu-se a necessidade de salientar alguns, vejamos:

- Atitudes negativas em relação a deficiência;
- Invisibilidade na comunidade das crianças com deficiência que não frequentam a escola;

- Custo;
- Acesso físico;
- Dimensão das turmas;
- Pobreza; • Discriminação por gênero;
- Dependência (alto nível de dependência de algumas crianças com deficiência em relação ao professor).

Segundo Soares (2010, p.45)," a sugestão seria trazer um projeto de atividades lúdicas para dentro da escola ou para a sala de aula, onde o professor trabalharia de 2 a 3 vezes por semana". E de acordo com os conteúdos do currículo ou mesmo sob a forma de estímulo. Os educadores determinariam os objetivos conforme as necessidades de cada educando, investindo em materiais e aparelhos que ajudem a melhorar e desenvolver a capacidade do aluno inclusivo.

No entanto, é necessário que não só os professores, mas também todos os profissionais envolvidos direta ou indiretamente com o ambiente educativo comecem a repensar suas práticas, inserindo o lúdico como recurso didático, pois este não é suficientemente trabalhado.

O profissional deve deixar de lado a superficialidade metodológica e ter a grande preocupação com quando e como melhor utilizar os recursos de ludicidade no ambiente escolar. Além disso, é indispensável que se tenha sempre a clareza dos objetivos de cada atividade proposta e não considere a ludicidade como perda de tempo ou preenchimento de rotina, mas sim, uma alternativa para o sucesso e qualidade da inclusão no

ensino regular.

5 CONCLUSÃO

Inclusão é fazer parte da sociedade, conviver com o outro, ter a oportunidade de estar em um espaço comum a todos e não ser excluído, não ser olhado de forma diferente. O sujeito só está incluído quando ele se sente bem naquele ambiente, quando ele participa das atividades com as pessoas ditas "normais", quando ocorre a interação de todos independentes das limitações que apresentem. É respeitar e aceitar o sujeito e vê-lo como um cidadão na sociedade que tem direitos como qualquer outro.

Sem dúvida o lúdico se faz presente na escola e contribui para a inclusão do educando que tem alguma limitação, pois eles participam bem das atividades, sempre respeitando as suas limitações. Enfatiza-se ainda que a ludicidade possa ajudar tanto no processo de ensino-aprendizagem do aluno portador de necessidades especiais quanto os outros alunos considerados "normais". Portanto o lúdico deve ser valorizado e divulgado em todas as escolas como instrumento facilitador e construtor de conhecimentos dentro do processo inclusão para todos alunos com ou sem deficiência.

A inclusão não é uma prática educativa a ser feita de qualquer forma, exigem conhecimento de pais, professores e demais profissionais e sociedade. Ela reforça a pratica de que as diferenças podem ser aceitas e respeitadas. Atualmente, na so-

ciedade percebe-se a fase de mudanças nos setores: educacional, político e social e econômico. Com isso, é importante evitar-se os erros do passado e criar para os alunos com necessidades especiais estratégia em sala de aula e recursos adequados para desenvolver melhor o conhecimento de modo agradável nos espaços educacionais, favorecendo com isso uma verdadeira inclusão no espaço escolar.

Portanto, o lúdico pode melhorar o aprendizado, como proposta de mudança de paradigmas, de maneira que promova a inclusão, a oportunidade de conhecer, de saber quais atividades pertinentes para o educando que possui necessidade especial, considerando que não é uma atividade complementar as outras, mas sim uma atividade que auxilia na construção da identidade e da personalidade. Com a ludicidade se aprende a lidar e equilibrar as emoções, a criar um ambiente prazeroso estimulando a aprendizagem.

Nesse sentido as escolas precisam se reestruturar para que possam assegurar que todos os alunos possam ter acesso ás oportunidades educacionais e social oferecida pela escola, impedindo à segregação e o isolamento dessas crianças no âmbito educacional, pois estamos vivendo nas escolas momentos de transformação para que possam atender a todos sem distinção, com o objetivo de satisfazer as necessidade básica da aprendizagem de todos as crianças ,jovens e adultos devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básica de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. Questionário sobre o lúdico na escola. São Paulo: Loyola, 2012.

ANTUNES, Celso. Vygostsky. Quem diria?! Em minha sala de aula. Fascículo 12. Petrópolis, Rj : vozes, 2002.

BARBOSA, Sandra Lucia Piola e CARVALHO, Túlio Oliveira de. Jogos Matemáticos como Metodologia de Ensino Aprendizagem das Operações com Números Inteiros. Londrina: 2006.

GUIMARÃES, Arthur. Inclusão que funciona. Nova Escola, São Paulo, Ano XVII n. 165, p.40-47, set. 2003.

JÚNIOR, A. S. S. A Ludicidade no primeiro segmento do Ensino Fundamental. IX EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2006.

MACEDO, M. do S. A. N. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 7, n. 37, p.17-24, jan./fev. 2001.

MAKARENKO, L. P. Natação: Seleção de talentos e iniciação desportiva. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MARCELINO, Nelson Carvalho. (org.). Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras. Campinas: Autores Associados, 1996.

MUNIZ, Cristiano Alberto. Fundamentos Básicos de Educação Matemática Para o Início de Escolarização. Volume 2,

In: Módulo I, - Curso PIE – Pedagogia Para Professores em Exercício no Início de Escolarização. Brasília: UnB, 2001.

NHARY, Tania Marta da Costa. O que está em jogo no jogo: Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006. RIBAS, RJ.

OLIVEIRA, P. S. O que é Brinquedo? São Paulo: Brasiliense, 2004.

PORTO, C.L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In KRAMER, S. Infância e produção cultural. Campinas: Papirus, 2003

SANTOS, S. M. P. A Ludicidade como Ciência. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha: 1994.

CAPÍTULO 7

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DE MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isabel Cristina do Carmo Silva[1]

1 INTRODUÇÃO

A maneira como é ensinada matemática, não tem demonstrado bons resultados, nem mesmo com os alunos de classe mais favorecidas, onde ela é ensinada de forma reproduzida e repetitiva, como se fosse um sistema pronto, imutável, desprovido de qualquer significado e usando a memória de um modo indevido, mecanicamente. No entanto a sua reprodução deveria se processar gradativamente com base em atividade que use uma metodologia dinamizadora, capaz de ensinar o aluno a calcular. A falta de reflexão do professor sobre sua prática pedagógica promove a repetição de um ensino sem significado para o aluno.

A escolha desse tema deu-se pela necessidade de refletir sobre a importância da atuação do coordenador pedagógico

1 Graduada em Pedagogia – UVA, Habilitada em Matemática– UVA. E-mail: Isabelcarmogba@hotmail.com

no desenvolvimento das formações com professores. Através desta pesquisa fez-se um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada, refletir sobre a importância da formação do professor de matemática e o grande desafio de ensinar na atualidade e buscar respostas para os seguintes questionamentos: Como o coordenador pedagógico pode contribuir para a melhoria do ensino da matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental? De que maneira o coordenador pedagógico pode influenciar na formação do professor de matemática das séries iniciais?

O coordenador pedagógico como articulador da formação continuada de professores na área de matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi tema de estudo desta pesquisa, por se tratar de um assunto de interesse dos que estão empenhados com a melhoria do ensino da Matemática.

O trabalho apresenta a relevância do coordenador pedagógico no processo de ensino, considerando a atuação e os benefícios oferecidos tanto aos professores como aos alunos, pois o coordenador deve buscar estimular o professor, proporcionar condições favoráveis para o crescimento intelectual e profissional. O trabalho pedagógico realizado na escola atende a diversos fatores e abrange diversos problemas, devendo ser elucidado para que o processo de ensino atinja os objetivos propostos, facilitando o trabalho do professor na ministração das aulas e na utilização de recursos didáticos pedagógicos, contribuindo para a integração da equipe escolar e para a aquisição da aprendizagem dos alunos.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar sobre a importância da atuação do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada de professores de matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental; pesquisar sobre o papel do coordenador pedagógico no processo de ensino e aprendizagem; analisar como o coordenador pedagógico pode contribuir para a melhoria do ensino de Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental; verificar como o coordenador pedagógico pode contribuir para a formação do professor das séries iniciais na disciplina de Matemática.

Primeiramente, fez-se um estudo teórico sobre os temas relacionados ao papel de coordenador pedagógico e a formação docente na área de matemática nas séries iniciais e em seguida a pesquisa de campo. A coleta de dados foi feita através de questionários dirigidos aos professores e coordenador pedagógico das séries iniciais do Colégio Municipal Dom Pedro I. Os dados coletados foram analisados e organizados em tabelas. O estudo orienta-se pelos princípios da pesquisa qualitativa.

A investigação da qual deriva esta pesquisa, teve a fundamentação teórica segundo a visão de alguns autores como: Jean Piaget, Sergio Lorenzato, Nakarato, Carraher, Kamii, Smole, Ubiratan D'Ambrósio, Paulo Freire, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros.

2 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A sociedade atual tem procurado cada vez mais por profissionais qualificados em vários setores – comerciais, industriais, educacionais, entre outros, o que tem levado muitas pessoas a investirem em sua formação educacional e profissional.

Nesse sentido, o ensino deve procurar estimular a criatividade dos alunos, fazendo com eles se tornem sensíveis aos estímulos do ambiente, que sejam capazes de adaptar-se a mudanças. Estas mudanças que estão ocorrendo na sociedade indicam que há uma necessidade urgente na redefinição do trabalho do professor e da profissão docente, de sua formação e de seu desenvolvimento profissional.

Os professores devem estar preparados para trabalhar em um ambiente em constante mudança. As informações chegam aos alunos por diversas vias, como internet, televisão, computador, rádio, jornais e os professores não podem agir como se nada tivesse acontecendo. Dessa forma, o papel do professor deveria mudar de uma autoridade que informa para um sujeito que gera e administra ambientes de aprendizagens complexos, envolvendo os alunos em diversas atividades, de forma que estes compreendam o que está sendo estudado, trabalhando como companheiros no processo de aprendizagem.

Dentro das diversas atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional. A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator crucial para uma gestão democrática, para que isso aconteça com estratégias bem formuladas o coordenador não pode perder seu

foco. O coordenador precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados, essa caminhada nem sempre é feita com segurança, pois as diversas informações e responsabilidades o medo e a insegurança também fazem parte dessa trajetória, cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem.

Cabe ao coordenador planejar, coordenar, gerir, acompanhar, intervir e avaliar todas as atividades pedagógicas e curriculares da escola. Ele é agente responsável pelo direcionamento de suas ações para a transformação da pratica pedagógica, isto é, precisa estar consciente da importância do trabalho coletivo, mediante a articulação dos diversos atores escolares. Essa é uma forma de garantir aos professores, gestores, pais, funcionários e alunos a participação e o envolvimento nos novos rumos da escola.

Para Libâneo (2004), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

O coordenador pedagógico propõe estudos, discussões e revisão do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, estimula a interrelação entre projetos didáticos e assegura a

unidade da ação pedagógica, acompanha o processo avaliativo escolar e institucional e cuida dos aspectos organizacionais do ensino: coordenação de reuniões pedagógicas; elaboração do horário escolar; organização das turmas; distribuição de professores; organização e conservação de material e equipamentos didáticos; planejamento e coordenação do Conselho de Classe. Também é assegurado no âmbito da coordenação pedagógica a articulação entre gestão e organização da escola, mediante o exercício de gestão democrática.

seu papel é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, também ajudando de modo que os professores se aprofundem em sua área específica e faça um bom trabalho com ela. Como agente articulador do diálogo deve estar bem atento á transformação da comunidade escolar. Dentro dessa articulação sua função é instaurar na escola o trabalho coletivo, para possibilitar ações e parcerias.

3 A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Educação de qualidade é uma busca constante das instituições de ensino, para que isso se torne realidades são necessárias ações que sustentem um trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação docente contribuindo para um processo administrativo de qualidade não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As orga-

nizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões. Nessa perspectiva devemos identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade, esse trabalho é desenvolvido pelo coordenador pedagógico.

Esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática, a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação com esse pensamento ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe.

A coordenação escolar é largamente reconhecida, hoje, como um dos elementos determinantes do desempenho de uma escola, o que por sua vez, é expresso pelo sucesso alcançado, ou não, por seus alunos. Partindo dessa premissa faz se necessário o coordenador pedagógico está bem preparado e antenado para o que acontece de novo na educação, assim podendo melhor preparar seus professore, dando todo suporte necessário para uma boa educação. Os resultados que vão dizer se a preparação foi eficaz ou não e o coordenador está inteiramente ligado a esses resultados sendo avaliado pelo seu trabalho, por sua vez,

por sua vez este deve manter um elo de ligação entre aluno e professor visando uma aprendizagem de qualidade.

Nas atividades de formação de professores, os sujeitos se constroem pelo discurso e estão em permanente transformação. Quando o coordenador pedagógico desenvolve um processo argumentativo nas reuniões de formação de professores, podem ser instaladas situações colaborativas.

A formação continuada de professores visa incentivar a postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, capazes de refletir sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes para atender as demandas da sociedade.

Assim, a formação de professores não se desenvolve por meio de monólogos expositivos, e sim pelo diálogo. É no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também de ouvir a si próprio e de se autocriticar. Para Vasconcellos (2000, p.57), o papel do coordenador pedagógico é desenvolver um clima de confiança, pautada em uma ética libertadora e no autêntico diálogo.

A linguagem do coordenador é fundamental para estabelecer uma relação de confiança durante as reuniões de formação de professores. O coordenador pedagógico precisa criar uma possibilidade de construção, de reflexão crítica com base na argumentação. Dessa forma, possibilitará que os professores reflitam sobre sua atuação na sala de aula.

Garrido (2008), ressalta que o trabalho do professor coordenador é essencialmente a formação continuada em servi-

ço, ao promover a reflexão dos professores sobre suas práticas docentes, está favorecendo a tomada de consciência dos professores.

Ao desenvolver um trabalho de formação de professores, é fundamental criar um espaço para negociações. Pois o coordenador precisa considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, bem como o contexto, pois, em um processo de negociação de sentidos, os participantes estão de comum acordo sobre determinados fatos.

O coordenador pedagógico é visto como um profissional que deve orientar o trabalho do professor e preocupar-se também com a capacitação dos recursos humanos regentes de sala de aula, dando a eles oportunidades para os mesmos refletirem sobre as dificuldades existentes dentro da sala de aula.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

Considerando que ninguém consegue ensinar o que não sabe e reconhecendo que o aluno tem o direito de receber do professor os conteúdos corretos apresentados com clareza é fundamental que o professor conheça a matemática e sua didática, como também compreenda o processo avaliativo, utilizando a avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, utilizando-a como instrumento que possibilite ao professor e ao aluno tomar consciência de seus avanços e dificuldades.

O professor para atuar nessa nova escola deve ser consciente de que ele é o construtor desse ambiente de ensino. O seu papel não é apenas transmitir conhecimento, e sim criar situações para que o aluno venha a construir seu próprio conhecimento.

Sabemos que o papel que o professor desempenha é fundamental na aprendizagem da disciplina de matemática e a metodologia por ele empregada é determinante para o comportamento dos alunos.

O papel que o professor desempenha é fundamental na aprendizagem da disciplina de matemática e a metodologia por ele empregada é determinante para o comportamento dos alunos. Para o professor que ensina essa disciplina ele precisa ensinar com conhecimento, ou seja, ele precisa dominar tanto os conteúdos como a didática e ainda assim reconhecemos que ambos não são suficientes para que haja uma aprendizagem significativa. Ele deve possuir um forte conhecimento dessa disciplina, ter clareza de suas próprias concepções para saber selecionar o que realmente é básico e indispensável para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos.

Ensinar é dar condições para que o aluno possa construir seu próprio conhecimento. E ninguém consegue ensinar aquilo que não sabe e consequentemente ninguém aprende com aquele que dá aulas sobre o que não conhece.

A formação profissional de um professor é muito importante todos sabem, mas percebemos que vem ocorrendo muitos desequilíbrios em relação à preparação do professor.

Progressivamente, vem-se formando um consenso sobre quais são as condições necessárias para assegurar uma educação de qualidade. Assim, faz-se necessária uma formação profissional aliada a um contexto institucional que favoreça o espírito de equipe entre os membros que farão parte do sistema educativo de uma determinada instituição. É certo que há uma enorme distância entre o perfil do professor que a sociedade atual da educação exige e o perfil do professor que o sistema até agora criou.

Competência profissional, segundo Freire (1996), não certifica a prática democrática do professor, mas o professor que não valoriza sua formação, que não estuda, que não possui bom conhecimento sobre o que pretende ensinar, não tem força moral para a condução das atividades em sala de aula. A generosidade que constitui a autoridade democrática do professor é a aceitação das diferentes competências dos alunos, é a ausência da arrogância que humilha e discrimina, é a humildade do professor que o faz compreender que sempre desenvolver-se e tanto conhecer mais sobre o que já conhece como vir, a saber, o que não sabe.

O professor que ensina com conhecimento conquista respeito, confiança e admiração de seus alunos. Todo professor precisa conhecer mais do que deve ensinar e deve ensinar somente aquilo precisa ou pode aprender.

Os professores precisam se apropriar dos saberes do conhecimento ou do conteúdo. Sem esse conhecimento o professor transforma-se em um transmissor mecânico dos conteúdos

do livro texto, por isso ele precisa dominar esses conteúdos.

De acordo com os PCN (2001), o conhecimento da história dos conceitos matemáticos precisa fazer parte da formação do professor, pois o professor precisa conhecer os obstáculos envolvidos no processo de construção de conceitos, pois é de grande importância que ele compreenda alguns aspectos da aprendizagem dos alunos.

O conhecimento matemático formalizado precisa ser transformado para ser ensinado ou aprendido. Esse processo de transformação do saber científico em saber escolar é influenciado por condições de ordem social e cultural que resultam em saberes intermediários, é o que chamamos de contextualização do saber.

O professor deve ter conhecimento sobre o conteúdo, sobre sua importância para os alunos e para a sociedade e sua aplicabilidade a outras áreas do conhecimento e ao cotidiano; usar metodologias adequadas a cada assunto; ter um bom tom de voz, clareza e objetividade de expressão, ser coerente entre o que diz e o que faz em aula, usar adequadamente materiais e recursos; envolver o aluno na própria aprendizagem, incentivar sua participação, possibilitar a comunicação e a troca de informações entre professor - aluno e aluno-aluno; conhecer seus alunos e a característica de cada sala; ser pesquisador, reflexivo e consciente da necessidade de aprender permanente.

Todas essas características não são adquiridas na formação inicial, mas pode ser suscitada por ela e desenvolvida e aperfeiçoada na pratica de sala de aula. A formação continuada

pode contribuir muito para que os professores se desenvolvam de forma satisfatória, melhorando sua ação docente. A formação inicial dos professores de matemática dificilmente pode dar conta de formar o futuro professor devido às varáveis que compõem a arte de ensinar. Para Fiorentini e Castro, referindo-se a professores que ensinam matemática:

> Pensar a constituição do professor somente no período da formação inicial, independente da continuada, isto é, daquela que acontece no próprio processo de trabalho, é negar a história de vida do futuro professor; e negá-lo como sujeito de possibilidades (FIORENTINI E CASTRO,2003, p.124).

A existência de professores qualificados é considerada uma condição essencial para o sucesso da escola. Qualificação se refere tanto à qualidade da formação inicial recebida pelos professores quanto ao processo continuado de formação em exercício, que se dá no interior da própria da escola ou através de cursos de ampliação e atualização escolares específicos e técnicos pedagógicos.

O professor não tem a obrigação de saber responder tudo corretamente, no momento da indagação, mas deve ter a humildade de dizer que não sabe e mostrar disposição de procurar uma resposta adequada à questão e de informá-la aos alunos.

Muito do que o professor sabe ou precisa saber para bem desempenhar sua função, ele não aprende nos cursos de for-

mação de professor. Escolas e livros por melhores que sejam não conseguem oferecer os conhecimentos que o professor adquire por meio de sua prática pedagógica. A sabedoria adquirida pelas experiências do professor é insubstituível e necessária para todos que desejam aprender, de modo significativo, a arte de ensinar. Segundo Campos:

> (...) pela experiência da prática, crenças que alimentam um repertório de possibilidades, as quais se lançam mão quando necessário: técnicas, metodologias, métodos, ou mesmos modelos didáticos. O professor acumula um conhecimento que lhe é singular, próprio de seu domínio e de sua perspicácia em aprender com as diferentes situações bem-sucedidas para utilizá-las como ferramenta na imediaticidade da tomada da sua decisão diante dos problemas que lhes são colocados. Nesse sentido, o professor recria pela sua prática, refazendo, reestruturando, reelaborando e discernindo as respostas às questões da sala de aula, tomando decisão no momento da ação. (CAMPOS, 2007, p.20).

O professor precisa se manter atualizado, para isso ele precisa adquirir o hábito da leitura, além de constante procura de informações que possam melhorar sua prática pedagógica. Portanto, o professor que quer mudar sua prática pedagógica, precisa de uma teoria do conhecimento para poder orientar o

seu trabalho.

A sociedade contemporânea necessita de professores capazes de formar nos alunos o pensamento crítico e a flexibilidade para que possam se situar diante das novas exigências neste século. Não basta abrir um livro didático em sala de aula para que os alunos aprendam. O trabalho intelectual do professor requer tomadas de decisões particulares e coletivas baseadas em uma sólida bagagem conceitual.

Para D'Ambrósio (2007) a educação enfrenta grandes problemas atualmente e o que esse autor considera mais grave é a educação matemática, principalmente a maneira deficiente de como se forma o professor de matemática.

O principal problema dos professores brasileiros está relacionado à sua formação, que é insuficiente, pois há alguns anos atrás, esperava-se que os professores ensinassem os alunos a fazerem cálculos. Hoje, com o avanço da tecnologia, a sociedade espera que os professores possibilitem a formação de alunos autônomas, capaz de ler diferentes formas de representações e de elaborar ideias para novos problemas. Isso requer um profissional que tenha um pleno domínio de conteúdos. Só que o professor polivalente não tem oportunidade de adquirir esse domínio em quatro anos de formação. Temos consciência de que não basta fazer um curso superior é preciso que haja formação continuada para esses professores, caso contrário ele não atenderá as expectativas da sociedade atual.

Os professores das séries iniciais do ensino fundamental não possuem formação específica em Matemática e a formação

recebida, não possibilitou uma abordagem segura dos conteúdos, fazendo com muitos professores reproduzam os modelos tradicionais que não despertam no aluno o desejo de aprender matemática.

Muitos dos professores que atuam nas séries iniciais fizeram o curso Normal ou Licenciatura em Pedagogia. Nesses cursos, o tempo dedicado a disciplina que trabalha os conteúdos matemáticos é muito pouco. Existem conteúdos que os professores devem ensinar aos alunos, sem nunca terem aprendido durante toda a sua escolaridade. São poucas as alternativas metodológicas apresentadas aos futuros professores nesses cursos, por isso eles não conseguem criar condições facilitadoras que garantem a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Sobre esse assunto Nacarato afirma que:

> (...) as futuras professoras polivalentes têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática que possa fazer frente às atuais exigências da sociedade e, quando ela ocorre na formação inicial, vem se pautando nos aspectos metodológicos (NACARATO,2009, p.22).

Na década de 1980 a maioria dos professores das séries iniciais só tinha formação em nível médio o que lhe dava certificação para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. O curso de pedagogia habilitava os profissionais para o exercício do magistério das disciplinas pedagógi-

cas em nível médio: formava-se o professor, que iria formar o professor para trabalhar com a criança.

No que diz respeito a formação matemática, alguns desses cursos tinham uma proposta pedagógica bastante interessante só que a maioria deles não havia educadores matemáticos que trabalhassem com as disciplinas voltadas à metodologia do ensino da matemática, onde a maioria eram pedagogos sem formação específica.

Segundo Nacarato (2009) os cursos de habilitação ao magistério pouco contribuíram para a formação matemática dos futuros professores afirmando que na maioria das instituições superiores os cursos de pedagogia mostravam-se ainda mais deficitários.

Na década de 1990 o Brasil iniciou uma série de reformas educacionais, onde podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n.9.394/96).

De acordo com a nova LDB-Lei n.9.394/96 – foi aprovada com o título VI – Dos profissionais da educação, destacando a necessidade de se universitarizar a formação, que é uma das exigências da reforma na educação. O que é muito importante qualificar o professor no mais alto nível. A mesma lei permite a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais de ensino fundamental e também no ensino médio por meio da modalidade da oferta do urso normal ou pedagógico.

A reforma da educação no Brasil tem como pressuposto o questionamento da produtividade da escola, por conta do in-

suficiente rendimento acadêmico dos alunos. Problemas sérios agravados pela evasão escolar, repetência, aprendizagem dos alunos, a questão do analfabetismo e outras situações impossibilita a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido os PCN afirmam:

> Parte dos problemas referentes ao ensino da Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada. Decorrentes dos problemas da formação de professores, as práticas na sala de aula tomam por base os livros didáticos, que, infelizmente, são muitas vezes de qualidade insatisfatória. A implantação de propostas inovadoras, por sua vez, esbarra na falta de uma formação profissional qualificada, na existência de concepções pedagógicas inadequadas e, ainda, nas restrições ligadas às condições de trabalho (BRASIL, 2001, p.24).

Diante da situação apresentadas há necessidade urgente de formar professores para atuarem frente às demandas atuais de ensino, uma vez que a educação carrega consigo a ampla responsabilidade de humanizar a sociedade, combater a exclusão e a discriminação, formar cidadão para atuar na sociedade moderna.

Dessa forma tanto a formação inicial de um professor quanto à continuada tem que considerar a obrigatoriedade de

constante aperfeiçoamento acerca dos saberes necessários à prática docente. Os saberes pedagógicos, o conhecimento e a experiência, além das novas atitudes docentes que compõem a educação em face das novas realidades do mundo.

A experiência dos alunos dos cursos de formação inicial de professores já tem alguma experiência do que é ser professor. Essa experiência vem em grande parte, do tempo em foram alunos. Para Pimenta (1996), isso é o que lhes possibilita dizer quais professores eram bons em conteúdos, mas não em didática.

Dessa forma, a formação de professores inicial e continuada fornece suporte às reformas educativas, sinalizando a necessidade de articulação da formação inicial com as práticas escolares, isto é, além da exposição de conteúdos técnicos, a formação inicial de professores contaria com as reais necessidades educacionais expostas pela prática dos professores. Contribuindo também para a avaliação da aprendizagem matemática dos alunos, assunto este que falaremos no próximo item.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No intuito de desenvolver esta pesquisa, abordou-se, inicialmente e de maneira teórica sobre o papel coordenador pedagógico e formação do professor de matemática nas séries iniciais. Em seguida para constatar a veracidade desta afirmação, buscou-se respaldo nos professores e coordenador pedagógico do Colégio Municipal D. Pedro I que se localiza na cidade de

Guaraciaba do Norte - Ce.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo predominantemente descritivo e de cunho qualitativo. A pesquisa descritiva descreve a situação, busca descobrir a frequência com que um fato ocorre, suas características, causas, relações com outros fatos.

Primeiramente, fez-se um estudo teórico sobre os temas considerados importantes e em seguida a pesquisa de campo. Num segundo momento, pediu-se permissão a direção da escola, aos professores do 4° E 5° Ano e ao coordenador pedagógico para que respondessem a um questionário pré-elaborado.

Na etapa final, foi feita uma análise dos questionários onde os resultados são apresentados através de tabelas com o objetivo de compreender como o coordenador pedagógico pode contribuir para a formação continuada do professor de Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

5.1 LOCAL DA PESQUISA

Colégio Municipal D. Pedro I, localiza-se na Avenida 12 de Maio no Centro da cidade de Guaraciaba do Norte – Ce a 300 km de Fortaleza, que se ergue a uma altitude de 902, 40m. Guaraciaba conta com uma população de 37.777 habitantes de acordo com os dados do IBGE (2010) e densidade demográfica de 61,78 hab/Km^2.

Atualmente o Colégio Municipal D. Pedro I atende 280

alunos do Ensino Fundamental I e 1013 alunos do Ensino Fundamental II num total de 1293 alunos.

A escola tem uma estrutura física que conta com 17 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo, laboratório de informática com 25 computadores, uma sala de professores, uma secretaria, um pátio coberto, uma praça – jardim, quatro banheiros, dois depósitos e um local para acomodar a merenda escolar, um escovódromo para desenvolver atividades de higiene bucal.

O Colégio Municipal D. Pedro I desenvolve atividades no contra-turno, nas categorias de músicas, capoeira, futsal, jogos de dama, dominó, xadrez e quebra-cabeças, com o objetivo de estimular e desenvolver as capacidades de observar, interpretar e compreender a si mesmo e ao mundo em que vive.

Conta com um quadro de funcionários correspondentes a 81, sendo assim disposto: 01 diretor, 05 coordenadores pedagógicos, 01 secretário escolar, 03 agentes administrativos, 03 pessoas que atendem na biblioteca, 01 professor no laboratório de informática, 08 professores no Ensino Fundamental I, 41 professores no Ensino Fundamental II, 04 merendeiras e 10 auxiliares de serviços gerais e 03 vigias, 01 porteiro.

Os professores do Colégio Municipal D. Pedro I, 44 foram selecionados através de concurso público de acordo com a sua respectiva licenciatura e 05 foram contratados temporariamente para suprir as necessidades da escola. Dos 49 professores 05 possui nível médio, 44 possui nível superior e 27 tem especialização.

O trabalho da escola valoriza a interação escola-família-comunidade, acreditando que esta parceria é fundamental para o sucesso do aluno. A Direção da escola busca novas estratégias que favoreçam a organização dos trabalhos reconhecendo a importância do trabalho em equipe com liderança, divisão de tarefas e apoio de todos. Assim, busca superar os obstáculos e os desafios relacionados à aprendizagem dos alunos por meio da participação de todos os segmentos da escola e do planejamento e execução das ações de forma coletiva.

O acompanhamento pedagógico é feito por um coordenador pedagógico que faz um levantamento bimestralmente dos alunos que não conseguiram atingir a média da escola que é 6,0. Logo após esse levantamento esse coordenador apresenta à Diretora, que convoca os demais coordenadores e professores para apresentar esses resultados e traçar metas de como melhorar no próximo bimestre.

Mensalmente, a escola convoca todos os professores para uma reunião de planejamento, onde são discutidas e analisadas as situações que ajudam a melhorar o ensino da escola.

No Ensino Fundamental I, especificamente no 4º e 5º ano, o acompanhamento é feito pela Secretaria Municipal de Educação através das avaliações do PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa, realizadas no início do ano letivo e no final do ano. O PAIC é o Programa do governo Estadual que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças na idade certa. Estas avaliações são realizadas nas disciplinas de Português e Matemática. Além dessas, existem ainda as avaliações da pró-

pria escola que são realizadas mensalmente com o intuito de fazer com que os alunos aprendam os conteúdos necessários e desenvolvam as habilidades essenciais para a etapa que ele está cursando.

5.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são: 01 coordenador pedagógico e 15 professoras do 4° e 5° ano do Colégio Municipal D. Pedro I. Relacionado aos professores, todos são do sexo feminino, possuem graduação em pedagogia e habilitação em determinada área específica. Todos responderam a um questionário contendo 10 questões referentes ao papel do coordenador pedagógico e o ensino da matemática.

O coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I do Colégio Municipal D. Pedro I foi nomeado para o cargo pelo Prefeito Municipal e tem como função primordial fazer o acompanhamento pedagógico dos professores e alunos em todas as disciplinas, bem como auxiliar aos professores nas dificuldades encontradas, daí por que aplicamos também um questionário a este profissional com o intuito de saber qual a sua opinião em relaçao a sua contribuição para a formação do professor de matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

O coordenador pedagógico que participou da pesquisa tem Licenciatura em Pedagogia e Biologia. Possui especialização em Administração escolar, a mesma apresenta 15 anos de experiência como professora, tendo lecionado no Ensino Fun-

damental II as disciplinas de Português e Produção de Texto.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 COORDENADOR PEDAGÓGICO

A coordenadora respondeu a um questionário contendo 10 questões, onde ela deu sua opinião a respeito das dificuldades dos professores e alunos do 5º ano e como a escola está trabalhando com essas dificuldades.

Ao ser perguntado se os professores da escola são capacitados para trabalhar a disciplina de matemática no 4º e 5º ano, a coordenadora respondeu que não, pois a escola desenvolve vários projetos e formações, porém não existe uma formação exclusiva para o ensino da matemática.

Em relação aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem matemática foi questionado se a escola desenvolve algum projeto ou atividade para superar essas dificuldades e a resposta também foi não.

Na opinião da coordenadora, os alunos apresentam dificuldade em matemática devido a metodologia empregada pelo professor em suas aulas e também devido a ineficiência na formação do professor.

A escola faz o acompanhamento da aprendizagem dos alunos? Como é feito esse acompanhamento? A coordenadora respondeu que sim e que esse acompanhamento é feito através de um diagnóstico inicial onde é verificado o nível e aprendi-

zagem dos alunos. A partir desse resultado é feito um acompanhamento pedagógico com atividades diferenciadas, bem como, outras metodologias que são aplicadas.

Na opinião da coordenadora todos os alunos podem aprender matemática, pois esta disciplina faz parte da vida e pode ser aprendida de uma maneira dinâmica, desafiante e divertida.

Foi questionado: Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor desta escola na disciplina de matemática? A resposta da coordenadora foi: "Aulas pouco dinâmicas. O professor nem sempre tem clareza das razões pelas quais os materiais ou jogos são importantes para o ensino e aprendizagem da matemática".

Em relação a função do coordenador pedagógico, foi perguntado: até que ponto o coordenador pedagógico pode influenciar no ensino da matemática? A resposta foi estimulando os professores através da percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores.

A última questão direcionada ao coordenador foi: a escola conseguiu alcançar seus objetivos em 2010, com relação a aprendizagem matemática de seus alunos? A resposta dada foi sim." A escola atingiu os seus objetivos, despertando nos alunos a vontade de querer aprender e mostrando que a matemática faz parte e está presente no nosso cotidiano".

6.2 PROFESSORES

No que diz respeito aos problemas que o professor enfrenta nas aulas de matemática foi perguntado aos professores: quais os maiores problemas que você enfrenta nas aulas de matemática? Obteve-se as seguintes respostas conforme a Tabela abaixo:

Tabela 1 – Maiores problemas enfrentados pelos professores nas aulas de Matemática

Descrição	Quantidade	%
Alunos com dificuldades nas operações matemáticas	06	40
Falta de base dos alunos para estar na série em que se encontra	06	40
Falta de acompanhamento pedagógico do coordenador	03	20
TOTAL	15	100

Fonte: Direta

Diante dessas respostas pode-se concluir que 40% dos professores apresentam os mesmos problemas e que seus alunos têm dificuldades nas operações matemáticas; 40% afirmaram que falta base nos seus alunos para estarem na série em que se encontram e 20 % dos professores responderam que falta acompanhamento pedagógico do coordenador.

Ao ser questionado sobre as características do coordenador pedagógico, os professores afirmaram que este deve ser: líder, orientador da aprendizagem, criativo, articulador do processo ensino aprendizagem e responsável pela formação continuada dos professores na escola. As respostas obtidas foram

conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Características do coordenador pedagógico

Descrição	Quantidade	%
Líder	02	13
Orientador da aprendizagem	04	27
Criativo	03	20
Articulador do processo ensino aprendizagem	04	27
Responsável pela formação continuada dos professores na escola	02	13
TOTAL	**15**	**100**

Fonte: Direta

Ao ser feito questionamento :O coordenador pedagógico faz formação na área de matemática? As respostas obtidas foram dadas conforme tabela abaixo:

Tabela 3– Realização de formação pedagógica pelo coordenador na área de matemática

Descrição	Quantidade	%
SIM	0	00
NÃO	15	100
TOTAL	**15**	**100**

Fonte: Direta

De acordo com as respostas dadas pelos professore observa-se que 100% dos professores responderam que o coordenador pedagógico não realiza formação direcionada para a área de matemática.

Ao serem questionados: Que ações são realizadas junto ao coordenador pedagógico quando se detecta que os alunos apresentam um baixo nível em Matemática? As respostas dadas foram conforme tabela abaixo:

Tabela 4– Ações realizadas pelo professor junto ao coordenador pedagógico com os alunos que apresentam um baixo nível em Matemática

Descrição	Quantidade	%
Utiliza-se técnicas estimuladoras para trabalhar a disciplina	12	80
Aulas de reforça no contra-turno	03	20
TOTAL	15	100

Fonte: Direta

Em relação aos alunos que apresentam um baixo nível em Matemática, os professores do Colégio Municipal D. Pedro I, 80% responderam que utilizam técnicas estimuladoras para trabalhar a disciplina e 20% respondeu que dar aulas de reforço no contra-turno.

Considerando que ser professor é uma profissão desafiadora, os professores do Colégio Municipal D.Pedro I ao serem questionado: qual o maior desafio para o professor que ensina matemática nas séries iniciais? As respostas dadas foram conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 5 – O maior desafio do professor que ensina Matemática nas séries iniciais

Descrição	Quantidade	%
Fazer com que os alunos compreendam os conteúdos	06	40
Contextualizar os conteúdos	03	20
Formação para os professores na área de matemática	06	40
TOTAL	**15**	**100**

Fonte: Direta

Cerca de 40% dos professores informaram que o maior desafio do professor que ensina matemática nas séries iniciais é fazer com que os alunos aprendam os conteúdos, 20% afirmaram que é contextualizar os conteúdos e 40% afirmaram que é formação para os professores na área de matemática.

Ao ser questionado: Na sua opinião como coordenador pedagógico pode contribuir para a aprendizagem da matemática? Obtivemos os resultados conforme tabela abaixo:

Tabela 6– Contribuição do coordenador pedagógico para a aprendizagem matemática

Descrição	Quantidade	%
Ouvindo o professor	03	20
Promovendo formação continuada na escola	04	27
Reservando um espaço na escola para estudo coletivo e troca de experiências	08	53
TOTAL	**15**	**100**

Fonte: Direta

Diante dos aspectos mencionados, vê-se a necessidade de uma formação pedagógica para os professores na área da matemática, no sentido de prepará-los para exercer sua cidadania com mais domínio e segurança. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (2001) Parte dos problemas referentes ao ensino da Matemática estão relacionados ao processo de formação do professor, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada. Por conta disso as práticas na sala de aula tomam por base os livros didáticos, que, infeliz-

mente, são muitas vezes de qualidade insatisfatória.

Diante desta pesquisa pode-se constatar que todos os professores consideram a Matemática uma disciplina importante e que a aprendizagem dos alunos depende da preparação do professor, da metodologia utilizada e dos recursos didáticos, de maneira que a

aula se torne prazerosa para os alunos. Desta forma, o coordenado pedagógico pode contribuir para esta formação no momento em que este abre espaço para os professores refletirem sobre sua prática pedagógica e a necessidade de está em constante formação.

7 CONCLUSÃO

Esta pesquisa contribuiu para ampliar meus conhecimentos acerca do papel do coordenador pedagógico e a sua contribuição na formação matemática dos professores das séries iniciais e possibilitou uma visão maior sobre a formação de professores, que esta relacionada com a prática diária em sal de aula.

Nas respostas dos professores ficou claro que o coordenador pedagógico exerce uma função muito importante dentro da escola, pois ele é visto como uma pessoa que deve orientar o trabalho do professor, dando a ele oportunidade para refletir sobre suas dificuldades em sala de aula e buscar estratégias para superara-las.

Dentro das diversas atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pela interação entre os envolvidos na comunidade educacional. O coordenador precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados, essa caminhada nem sempre é feita com segurança, pois as diversas informações e responsabilidades o medo e a insegurança também fazem parte dessa trajetória, cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem.

Nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o professor tem como principal tarefa, fazer uma interação entre a didática e o ensino-aprendizagem, conduzindo este processo numa compreensão das fluências externas e internas, as quais agem sobre o aprendiz, assegurando a transmissão e a assimilação dos conteúdos repassados. As experiências iniciais de uma criança costumam ser determinantes para sua atitude e interesse pela Matemática por toda a sua vida.

Dessa forma, buscamos no educar, o conhecimento preciso, a prática pedagógica perfeita e eficaz. Portanto, é fundamental que o coordenador pedagógico e professores fiquem de olho naquilo que os seus alunos já sabem para poder ajudá-los a construírem seus conhecimentos.

Cabe ao coordenador pedagógico ficar atento para não perder as oportunidades que se apresentam, desafiando os professores e alunos a buscar novas informações ou mesmo utilizar em situações novas conhecimentos já obtidos.

Concluímos que parte dos problemas referentes ao ensino de Matemática está relacionada ao processo de formação do professor, tanto em relação à formação inicial como a formação continuada. Desta forma, o papel do coordenador pedagógico se alicerça através de observações constantes, que favorecem o planejamento das formações, preparando os professores para atuarem de forma eficaz.

REFERENCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Secretaria de Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda ramalho de CHISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.) O coordenador pedagógico e a formação docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Saberes docentes e autonomia dos professores. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação matemática: Da teoria à prática. 15. ed. Campinas, SP: Papirus,2007.

FIORENTINI, Dario; CASTRO F. C. de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dário (Org.) Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessá-

rios à pratica educativa.9ª ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.

_____, Paulo. Educação como prática de liberdade. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1975.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In:

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LORENZATO, Sergio. Para aprender matemática. - 2. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados,2008. (Coleção Formação de Professores).

NACARATO, Adair Mendes. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender/Adair Mendes Nacarato, Brenda Leme da Silva Mengali, Carmen Lúcia Brancaglion Passos. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. (Tendências em Educação Matemática).

KAMII, Constance. A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação de escolares de 4 a 6 anos. São Paulo: Papirus, 37ªed. 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

CAPÍTULO 8

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: IMPACTOS E PERSPECTIVAS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Luciele Neves Lima[1]

José Ribeiro Filho[2]

1 INTRODUÇÃO

É unâmine no meio educacional que o conhecimento para se tornar ensinável passa por uma adaptação ao ambiente escolar. O conceito de transposição didática não é novo e vem ganhando espaço nas práticas educacionais reforçado pelo encaminhamento dado ao termo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e na própria legislação educacional brasileira. A articulação entre os conteúdos, os recursos e meios para o desenvolvimento das competências exigidas nas áreas do conhecimento, deve estar alicerçada na proposta pedagógica. E o que se pretende alcançar é o que define a escolha, o tratamento e o recorte dado ao saber sábio para ele se torne um saber a ensinar.

1 Mestre em Ciências da educação pela Universidad San Lorenzo. Professora da Rede Pública Estadual.
2 Doutor em Física pela Universidade Federal do Ceará.

Autores como Yves Chevallard (1991), Pinho Alves (2001) e Almeida (2007) apresentados nesse artigo concebem a transposição didática como um conjunto de ações transformadoras necessárias para tornar o conhecimento científico, sempre composto de teorias complexas, em um conhecimento que possa ser assimilado pelo aluno, sem que esse perca suas características. E esse grande desafio é proposto ao professor. É ele que dará esse tratamento especial ao conhecimento e o transformará em algo mais significativo para que seja melhor compreendido.

Uma das estratégias utilizadas pelo professor para enfrentar esse desafio é o processo de contextualização ou recontextualização. Devido a fragmentação do conteúdo, o saber a ser ensinado requer que o professor recrie o contexto ou um novo texto na hora de sua transmissão que pode ser feita pela retomada do contexto histórico-cultural ou pela reabilitação do saber ao contexto do aluno.

2 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A sociedade se expressa através de sua cultura e todo conhecimento é resultado da aquisição de saberes que foram culturalmente acumulados em diversos contextos históricos e sociais. É preciso reconhecer que parte desse conhecimento não foi produzida para ser ensinado, mas para ser utilizado. A transição do conhecimento considerado como útil do ponto de vista social em um conhecimento como algo que possa ser ensinado e aprendido é segundo Yves Chevallard (1991) defini-

do como transposição didática do conhecimento. Segundo esse autor a maior parte do trabalho de transposição, no entanto, já se encontra realizada antes da intervenção do professor. Esse trabalho já se inicia desde a preparação o conhecimento para sua divulgação e apresentação no meio científico, o que constitui o primeiro passo para seu processo de despersonalização e descontextualização. Assim sendo a transposição pode ser entendida como um conjunto de ações cuja finalidade é transformar um saber científico em saber ensinável. Ainda segundo Chevallard o saber passa inicialmente por uma desestruturação, separado do contexto que o originou e dividido em partes para posteriormente sofrer uma nova reestruturação e se constitui em um novo saber, dotado da subjetividade dos agentes envolvidos.

Ensinar é certamente a tarefa mais antiga da humanidade, desde as civilizações mais antigas até os dias de hoje se constitui em um desafio que requer certa dose de criatividade e imaginação. O problema quanto ao ensino reside no fato de que nenhum corpo de conhecimento se mantém em sua plena forma, na maioria dos casos o conhecimento se apresenta fragmentado. Aqui como em muitos outros lugares são as autoridades que determinam os objetivos e os conteúdos das instituições de ensino. Muito dos conteúdos ensinados na escola a sua totalidade reside fora da escola, quer seja parte da iniciativa privada nos grandes laboratórios ou dos órgãos governamentais. Para Chevallard (1991) a transposição didática inicialmente é feita por uma instituição "invisível", a qual denominou de

"noosfera". Tal instituição é formada por pesquisadores, cientistas, técnicos, professores, especialista, enfim por aqueles ligados às universidades, redes de ensino, órgãos governamentais responsáveis por definirem os objetivos e propósitos do ensino, que estabelecem normas, parâmetros e diretrizes que orientam cada disciplina.

No ambiente escolar o ensino do conhecimento científico deve passar para o formato de conhecimento científico escolar. Esse conteúdo escolar não é ensinado no formato original como foi produzido e divulgado pelo cientista, passando a ser um produto de um conjunto de transformações. Para adaptar os conteúdos para o ensino não significa apenas simplificá-lo para eliminar o difícil ou o abstrato, para o ensino desse conteúdo nas escolas faz necessário transformá-lo em algo que possa ser ensinado, com conceitos, experiências e linguagem própria. Conforme Pinho Alves (2001), o saber científico foi desenvolvido e publicado ao longo de muitos anos por muitos personagens, passou pela crítica, reformulações, aceitações e legitimação de outros cientistas.

O ensino de algum corpo de conhecimento não se justifica no simples fato que possa a vir a ser útil em determinadas situações sociais. É preciso ter em mente que existem três fatores importantes envolvidos nesse processo- quem ensina, o quê e para quem ensina.

Os conhecimentos que para os alunos se apresentam sem significado, descontextualizados, devem receber um tratamento por parte do professor para que passe a ter significado para

o aluno e faça de alguma forma parte de sua realidade. A tarefa de selecionar as atividades em sala de aula ainda é da responsabilidade da equipe de professores da escola. Muito ainda se discute quanto ao grau de intervenção do professor na preparação do currículo. Alguns modelos elaborados por especialistas que chegam às escolas são introduzidos no contexto escolar de forma deturpado, onde as atividades desenvolvidas em sala de aula apresentam objetivos e abordagens muito diferentes daquelas previstas no projeto original.

É preciso destacar que mesmo o professor siga as orientações definidas por gestores e órgãos educacionais ele tem de ser capaz de reformular e adaptar o conteúdo ao contexto especifico de sua sala de aula e as situações de aprendizagem que podem ocorrer. Fica clara a responsabilidade da equipe de educadores que trabalham juntos em uma escola pela condução do processo de ensino-aprendizagem. Essa etapa da transposição Chevallard (1991) define como sendo a transposição interna, onde o professor vai dar ao saber uma nova roupagem, já que este incute nesse saber a ser ensinado aspectos particulares e subjetivos de sua relação com esse saber. Ainda conforme esse autor o professor reescreve e transforma os conceitos e cria um metatexto, que seria um texto criado para concretizar a transposição de determinado conhecimento.

2.1 A RELAÇÃO DIDÁTICA ENTRE PROFES-

SOR- ALUNO- SABER

O termo didática do grego didaskein que significa ensinar é entendida como a arte e técnica de ensinar, de dirigir e orientar a aprendizagem. De acordo com Libâneo (1994, p. 52) "é o principal ramo de estudo da pedagogia para poder estudar melhor os modos e condições de realizarmos o ensino e instrução". A capacidade do professor em adaptar as estratégias de ensino ao contexto de sua turma reflete a relação didática que este tenha com o conteúdo e com o aluno. Essa relação une três objetos importantes do ambiente escolar- o professor, o aluno e por último não menos importante, o conhecimento. O conhecimento é ao mesmo tempo o ingrediente essencial da didática e o mais escondido de seus constituintes. Nas discussões entre professores é sempre mais presente a questão do relacionamento professor-aluno e das estratégias de ensino, o conteúdo a ser ensinado, fica muitas vezes oculto nesse processo. O conhecimento científico deve ser encarado como ponto chave do ensino formal nas instituições de ensino. Professor e aluno não estão livres do contexto em que esses conteúdos são produzidos, muitos menos onde serão aplicáveis. De acordo com Haydt (2006) o conceito de conteúdo é muito amplo, e não de caracteriza apenas como a simples aquisição e assimilação de informação. É por meio dos conteúdos que assimilamos e transmitimos conhecimentos, mas também desenvolvemos hábitos e habilidades, realizamos operações cognitivas e trabalhamos atitudes.

2.2 A INTENÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR

A intenção didática se constitui na intenção de ensinar. Um dos atores deve ter a intenção de ensinar o outro, e ensiná-lo alguma coisa. É decorrente da vontade por parte do processo de ensinar para que o aluno aprenda o conteúdo a ser ensinado. O ensino e a aprendizagem não podem estar separados, o aluno pode aprender muitas coisas que não foram evidentemente ensinadas a ele. Entretanto só haverá aprendizagem se realmente houver a intenção de ensino. Segundo Haydt (2006, p.13) "ensinar e aprender são como duas faces da mesma moeda". Não é possível tratar do ensino por parte do professor sem considerar a aprendizagem por parte do aluno.

As situações favoráveis para o ensino continuam sendo as do contexto escolar, pois transformam as situações reais, normalmente bastante complexas em situações mais simplificadas. No entanto é preciso considerar que cada indivíduo apresenta seu ritmo e seu tempo de aprendizagem que é bastante subjetivo e que inviabiliza a pretensão de um tempo didático único: o tempo de ensino que não costuma a coincidir com o tempo de aprendizagem. Para Chevallard (1991) esse tempo de ensino seria estruturado pelo ritmo didático- saber antigo, saber novo, contradição, superação-aprendizagem, nova contradição, nova superação. O aluno por sua vez traz sua história pessoal, sua bagagem, seu conhecimento prévio que poderão facilitar ou dificultar a aprendizagem.

A aquisição do conhecimento não é de forma nenhuma

linear, sem desvios ou sem contradições. A aprendizagem não constitui um processo regular, lógico e sem erros, mas um constante processo de contextualização do saber científico. O professor não deve estar preocupado apenas com a transmissão das informações consideradas relevantes, mas também com o processo de construção de conceitos pelo aluno.

A transposição didática é constituída de um corpo de saberes necessários ao profissional. São condições mínimas, mas indispensáveis para fazer a adaptação e a transposição do saber científico para o ambiente escolar. Conforme Almeida (2007) é importante que o professor saiba que há sequencias para se dar uma explicação ou para se introduzir um conteúdo novo no ambiente educativo. Segundo esse autor algumas etapas devem ser seguidas: resgate do assunto, ou seja, o que o aluno já sabe sobre; ouvir todo o saber trazido e sintetizá-lo; criar uma motivação; apresentar o conteúdo proposto; observar e identificar possíveis dúvidas; tirar dúvidas; explorar todas as fases do conteúdo e por último, um fechamento de tudo que foi feito, uma síntese da aula.

O desenvolvimento dessas habilidades pedagógicas requer do professor a capacidade de estudar, formar-se, preparar-se, aprofundar-se, pesquisar e envolverse com profissionais que possuam outros saberes. Fazer a transposição dos saberes implica em adquirir competências que precisamos desenvolver, tais como: julgar o que é conveniente, relevante e pertinente; dominar o conhecimento em questão; relacionar o conteúdo com outros saberes; saber contextualizar e dominar estratégias

de ensino.

3 A CONTEXTUALIZAÇÃO COMO FORMA DE TRANSPOR O CONHECIMENTO

Como afirma Chevallard (1991) o saber para se tornar ensinável passa por uma espécie de degradação, sofre uma fragmentação e perde o contexto original de sua produção, sendo assim descontextualizado. Etapas de sua produção são omitidas, dúvidas são esclarecidas, explicações são adicionadas, alguns elementos são destacados enquanto outros são minimizados, tudo isso para deixar o conhecimento mais próximo do nível cognitivo daquele que recebe a informação. Esse processo inicial de descaracterização facilita e agiliza a troca de informações e a divulgação dos resultados da descoberta. Segundo Pinho Alves (2000) o espaço em que ocorre o processo de construção do saber é denominado 'contexto da descoberta' e se refere a uma etapa do processo onde se buscam as respostas para solucionar um problema. Ao se encontrar essa resposta e ela sendo satisfatória passa-se a uma etapa seguinte onde pretende - se analisá-la e julgá-la, segundo o autor essa fase denomina-se 'contexto de justificação' onde se finaliza com a publicação no meio especializado. Nessa fase de finalização não se mostra os conflitos, as dúvidas e incertezas, bem como as inúmeras tentativas que estiveram presentes em todo processo, desde a formulação do problema até sua conclusão.

Diante do que foi exposto observa-se que o saber che-

ga às universidades, aos livros didáticos e, portanto, ao ensino médio diferente de como foi produzido no meio cientifico, necessitando de uma nova caracterização e de um novo processo de contextualização, o que podemos denominar de recontextualização. No âmbito escolar a ação de contextualizar é uma importante estratégia para a reconstrução de significado do conhecimento, é uma forma de recolocar o saber no contexto original do qual foi extraído ou de colocá-lo num novo contexto que o torne significativo.

A contextualização está presente na atual legislação para o Ensino Médio. A LDB (1999) em seu Artigo 16 deixa clara sua intenção e dar autonomia às escolas complementarem seus programas oficiais de ensino com características regionais, locais e da vida do estudante. Ainda segundo os PCN "contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito-objeto" (Brasil,1999, p.78). O sentido apontado pelos Parâmetros Curriculares refere-se à contextualização sociocultural vivenciada pelo aluno, o que envolve principalmente seu ambiente e seu cotidiano. Ainda de acordo com esse documento oficial, a contextualização é a condição necessária para tirar o aluno da condição de agente passivo do processo educativo. O documento refere-se a contextualização como meio de concretizar a transposição didática com intuito de transformar a aprendizagem mais significativa e promover uma maior reciprocidade entre o aluno e o conhecimento.

Embora a legislação educativa priorize a contextualiza-

ção do conteúdo baseada no cotidiano do aluno, esses mesmos documentos encorajam a olharmos para a Ciência como atividade socialmente construída, que possui um contexto histórico e social. Mesmo parecendo difícil ensinar observando os diversos contextos históricos, epistemológicos, sociais e culturais em que cada saber foi produzido, é importante o professor estar ciente de sua importância para a construção de um saber em sua totalidade. Existe uma série de fatores que dificultam esse tipo de contextualização, podemos citar a falta de preparo dos professores decorrente de falhas em sua formação, a produção de textos e livros que abordem a construção histórica do conhecimento também é bastante falha e escassez de prioridades quanto ao que se deve ou não ensinar aos alunos que cursam o ensino médio.

Retomando o conceito de contextualização segundo o Dicionário Interativo de Educação Brasileira, de forma geral, é o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Qualquer que seja o sentido empregado torna-se uma estratégia fundamental para a transposição direta em sala, que é de responsabilidade do professor. Ao incorporar vivências concretas e diversificadas ao ensino, o professor muda sua postura frente ao conteúdo porque nenhum saber é neutro. É fundamental incorporar valores que expressem o cotidiano e construam uma melhor compreensão dos problemas em torno do contexto não apenas local, mas mundial. O ato de contextualizar não pode ser reduzido ao de exemplificar, na verdade deve ser uma postura frente ao ensino o tempo todo.

Conforme Peçanha de Almeida (2007, p. 39) "é a contextualização que deixa claro para o aluno que o saber é sempre mais amplo, que o conteúdo é sempre mais complexo do que aquilo que está sendo apresentado naquele momento". Diante da consciência de que existe uma complexibilidade é condição mínima para que ele tenha acesso ao conhecimento e supere essa complexibilidade seu comprometimento com o conteúdo e com a aprendizagem.

> Ao mesmo tempo em que os conhecimentos prévios dos alunos são problematizados, deve-se fazer a contextualização histórica dos problemas que originaram o conhecimento científico e culminaram nas teorias e modelos que fazem parte do programa de conteúdos escolares a ser aprendido pelo aluno. (BRASIL, 2006, p.51)

De qualquer forma a contextualização sempre será uma ferramenta indispensável ao processo de transposição do conhecimento. Se, de um lado a contextualização sociocultural ambientada no contexto do aluno o aproxima do objeto de estudo, dando-lhe sentido e significado, de outro lado a contextualização histórica ambientada na origem e produção do conhecimento aproxima o aluno do cientista construtor desse conhecimento, o que torna seu estudo mais motivador, palpável e mais acessível, pois desmistifica a ciência, dando a entender que essa atividade é realizada por pessoas normais e não aque-

le caráter de entidade sobrenatural muitas vezes atribuída ao cientista.

4 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Como já afirmamos os saberes escolares são simplificados para possibilitar seu ensino, por exemplo, a Física escolar é diferente da ciência Física, embora ambas estejam intimamente relacionadas. Então para garantir seu ensino devemos desenvolver formas de articular teoria e prática, pois além das pesquisas científicas, fundamentais ou aplicadas também existem outras práticas, com funções sociais que não podem ser ignoradas. Essa forma de entender o ensino é defendida pela LDB (1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio onde "buscase proporcionar ao aluno a aquisição de elementos de compreensão/manuseio de aparatos tecnológicos, de máquinas e dos processos de produção industrial e outras atividades profissionais. (Brasil, 2006, p.46). O desenvolvimento de competências quer para o mercado de trabalho ou para possibilitar o enfrentamento frente a questões éticas, sociais e políticas deve ser o objetivo da instituição escolar, pois dá sentido aos conteúdos escolares. E dessa forma evitar oferecer aos alunos conteúdos fragmentados ou, em muitos casos técnicas de resolução de exercícios que apenas reproduz o conteúdo e que fora da escola apresenta pouca utilidade.

Almeida (2007) define as competências como nossas ha-

bilidades primárias com um maior aprofundamento teórico e com direcionamento prático. Ou seja, as competências são fruto de nossas habilidades que foram trabalhadas e aprimoradas.

Esse autor ainda afirma que competência vem de técnica e técnica se aprende fazendo, o que nos leva a considerar que o desenvolvimento de competências deve ser um ato diário do cotidiano escolar.

Os documentos oficiais que legislam a educação brasileira propõem incorporar ao cotidiano escolar o desenvolvimento de habilidades e o surgimento de novas aptidões onde se deve privilegiar a aplicação da prática sobre a teoria. Diante de tal orientação algumas questões se interpõem entre o trabalho do professor e a aquisição das competências. Que tipo de habilidades cada jovem deve obter após completar cada etapa do ensino médio? Que atividades seriam adequadas para que o jovem adquirisse tais habilidades? Definir essas questões deve ser um trabalho coletivo no ambiente escolar, o professor e o núcleo gestor devem ter a consciência de que devem promover esse aprendizado e que devem fazer de forma intencional e planejada.

De modo geral os PCN nos trazem quais competências e as habilidades devem ser desenvolvidas de forma conjunta pelas disciplinas da área de ciências naturais. Apresentamos uma síntese dessa proposta.

- Representação e comunicação - para o desenvolvimento dessa competência o aluno deve ser capaz de reco-

nhecer e utilizar adequadamente símbolos, códigos e nomenclatura da linguagem científica; ler, articular e interpretar símbolo e códigos; consultar, analisar e interpretar textos e outras comunicações; elaborar comunicações orais ou escritas e analisar, argumentar e discutir criticamente temas de ciência e tecnologia.

- Investigação e compreensão - identificar estratégias para enfrentamento de situações-problema; identificar fenômenos, relações, regularidades, invariantes e transformações de um dado conhecimento científico; selecionar e utilizar instrumentos de medida, representar os dados e interpretar os resultados; reconhecer, utilizar, interpretar e propor modelas explicativos para os fenômenos; articular, integrar e sistematizar conhecimentos disciplinares, interdisciplinares e interáreas.
- Contextualização sociocultural - compreender o conhecimento científico como resultado de uma construção humana, inserido em um contexto histórico e social; compreender a ciência e a tecnologia como partes integrantes da cultura contemporânea; reconhecer e avaliar a ciência e tecnologia na atualidade; reconhecer e avaliar o carácter ético do conhecimento científico e tecnológico.

Essas qualidades devem ser apreendidas no contexto escolar, para isso cabe a escola e ao professor desenvolver um

projeto pedagógico que promova a articulação dos meios e dos recursos disponíveis na escola para definir o papel das disciplinas para essa aquisição, bem como de outras atividades que possam ser incorporadas ao currículo escolar. Compreendendo o currículo como uma construção coletiva dos atores escolares é possível traçar estratégias que possibilitem uma melhor adequação do currículo que a escola adota seguindo as diretrizes e orientações curriculares dos organismos governamentais. Segundo Sancho (2006) hoje não há mais grandes barreiras entre o conhecimento científico e o cotidiano, pois o mais importante não é o que se aprende, mas como se aprende, por que se aprende e o que fazemos com esse aprendizado, ou seja, que impacto esse conhecimento terá em nossa vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a função principal da escolar é ensinar, o ensino do conhecimento deve ser mais significativo e contextualizado para o aluno. Ele precisa saber o que fazer com aquilo que aprendeu. Por meio das intervenções e das estratégias definidas pelo professor ele será capaz de compreender como, porque e para que aquele saber deve ser apreendido.

Essa tarefa torna-se mais fácil para o professor quando ele compreende os mecanismos da transposição didática do conhecimento. De posse das informações sobre que elementos são importantes para o processo de ensino aprendizagem, o professor pode planejar mais criteriosamente suas aulas. A

transposição do conhecimento científico deve ser um ato contínuo e consciente, para isso deve ser pensada desde o momento do planejamento até sua execução.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Transposição didática: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília. MEC/SEMTEC. 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília. SEB/MEC. 2006

CHEVALLARD, Y. La transposición didática: de saber sabio al saber ensinado.

Tradución. Claudia Gilman. Buenos Aires: Auque Grupo editor S.A

Dicionário interativo da Educação Brasileira. Em http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=55 acesso em 20 de junho de 2010.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006, 327 p.

LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

PINHO ALVES, J. Atividades Experimentais: do método à prática construtiva. Tese de doutorado. CED. UFSC. 2000. Em http://nupic.incubadora.fapesp.br/portal/bancode-

-dados/publicacoes/tcc-teses-e-dissertacoes/Jose_Pinho_TESE.pdf Acesso em 20 de junho de 2010.

SANCHO, Juana. Currículo é tudo que acontece na escola. In: Patio. Ano X, n.37, 20

CAPÍTULO 9

REFLEXOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA NO DESEMPENHO DO SPAECE: DUAS ESCOLAS, DUAS REALIDADES

Francisca Lindete Bezerra Farias

1 INTRODUÇÃO

Existem hoje inúmeras concepções teóricas e muitas práticas distintas acerca do que é avaliar. A avaliação é condição essencial em qualquer ação intencional do ser humano. Embora o tema avaliação esteja bastante presente em discussões políticas e educacionais ela ainda causa muita polêmica, por vezes consideramos - na como sendo o grande "nó" da educação brasileira.

O presente trabalho tem como premissa analisar os resultados de duas escolas públicas municipais no tocante ao Sistema Permanente de Avaliação do Ceará – SPAECE nos anos de 2010 e 2013 e deliberar uma reflexão sobre o papel da Gestão Pedagógica de ambas escolas para a obtenção de seus resultados.

Cremos que o envolvimento dos profissionais da educação: professor, coordenador, diretor, pedagogos e secretários de educação em favor da aprendizagem dos alunos, favoreça

o crescimento das suas proficiências nas avaliações externas, bem como, valida a aprovação dos mesmos no final do ano/série que estão cursando.

Sabemos que a boa escola é aquela que aprova com qualidade e responsabilidade os seus alunos, "aquela na qual todos os alunos entram e todos aprendem" - (MELO -2005) e que uma boa escola é construída com os mesmos elementos que compõe a sociedade: democracia, integração e flexibilidade. A palavra-chave é a democracia, pois ela agrega e ao mesmo tempo delibera funções, divide responsabilidades. E isso passa necessariamente pelo trabalho da gestão, pois é ela que deverá integrar todos os seguimentos em benefício da aprendizagem e do sucesso dos alunos.

Para haver democracia é fundamental a participação de toda a comunidade escolar. Só assim, ao final do ano letivo poderemos colher os frutos da aprendizagem dos alunos, comprovados pelas avaliações externas, em especial, pelo SPAECE.

Com o intuito de averiguar as possíveis causas que atravancam a qualidade do ensino público o Governo do Ceará, através da Secretaria de Educação – SEDUC implantou o ciclo de avaliações externas, intituladas de: Sistema Permanente de Avaliações do Ceará – SPAECE, fomentando assim, discussões acerca dos resultados obtidos através destas avaliações, alocando políticas públicas capazes de minimizar o grande entrave da alfabetização na idade certa em todas as escolas do Ceará.

Pretende-se com este estudo/pesquisa analisar as causas que levaram a grande disparidade nos resultados da aprova-

ção anual e do SPAECE – Língua Portuguesa nos 5º anos das Escolas João Miguel da Fonseca Lobo e Colégio Municipal Dom Pedro I.

Em 2010, quando os alunos cursavam o 2º ano do ensino fundamental, ao participarem do SPAECE ALFA, que avalia as competências da alfabetização, tiveram proficiência desejável e levaram suas respectivas escolas a receberem o Prêmio Escola nota 10 do Governo Estadual, através da Secretaria de Educação – SEDUC. Estes mesmos alunos, três anos após, submetidos a uma nova avaliação do SPAECE, agora para comprovação da sua aprendizagem no ensino fundamental I, não lograram resultados satisfatórios; ao contrário, tiveram suas proficiências inferiores à do 2º ano.

Este fato nos leva a diversas perguntas, tais como: Por que os alunos no ano de 2010 tiveram suas proficiências no desejável – plenamente alfabetizados, e em 2013 muitos não sabiam ler nem escrever? O que levou estes alunos a serem aprovados nos anos seguintes e chegarem ao 5º ano sem as competências necessárias para cursar a série em que estavam inseridos? Como as escolas tiveram bons níveis de aprovação no rendimento escolar com estes alunos (aprovação), quando o resultado do SPAECE lhes mostra outra realidade? Como o resultado destas avaliações externas tem impactado a realidade da aprendizagem dos alunos? Qual o papel do Coordenador Pedagógico frente a estes resultados? Que contribuições a Coordenação Pedagógica esforça- se para implementar a alfabetização dos alunos ainda não alfabetizados quando já estão cursando o

3º, 4º e 5º ano? Qual a relação entre a aprovação realizada pela escola e a proficiência atingida na avaliação do SPAECE?

Busca-se incessantemente o entendimento de tal discrepância, pois os resultados são incongruentes. O lógico e racional seria que a cada dia a criança continuasse evoluindo na sua aprendizagem; por isso o nosso objetivo será: descobrir as causas que levaram a divergência nos resultados das avaliações externas dos alunos que em 2010 fazia o 2º ano, para 2013 quando estes mesmos alunos fizeram o 5º ano.

Procurando responder a tantas inquietações, propõe-se este estudo investigativo, tentando descobrir as causas que levam a resultados discrepantes de um ano para outro, além de investigar também, qual a interpretação feita por muitos Coordenadores e Professores sobre o verdadeiro sentido e função do processo avaliativo.

2 ELEMENTOS QUE PROPORCIONAM RESULTADOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Os agentes que devem cuidar da educação das crianças e jovens sejam elas de escolas públicas ou privadas são muitos, mas destacamos de fundamental importância três: a família, os professores e os gestores escolares.

Muito além de discutirmos resultados de avaliações externas, conteúdos programáticos e a aprendizagem, devemos analisar o que de fato nos diz a palavra “educação”. Não somente a educação ministrada pela escola (conhecimento), mas

também aquela que deve vir de casa, com a imprescindível participação da família.

É comum percebermos que a família vem deixando de cumprir seu papel em acompanhar e estabelecer valores e regras na criação de seus filhos e estão jogando para a escola esta tarefa; talvez pelo fato de não dispor mais tanto tempo para estarem com seus filhos, uma vez que pai e mãe trabalham, ou pela evolução da sociedade, onde não há mais aquele padrão de família com avós, pais, irmãos e sim, novos padrões familiares: dois pais, duas mães, madrastas, padrastos, etc. Porém em nenhum dos casos há justificativa, pois evoluir socialmente não significa deixar de lado atitudes básicas que favoreçam ao bom convívio social.

Grande parte das escolas vem sendo sobrecarregada de atividades e não tem condições de suprir todas as necessidades existentes na formação social e cultural dos seus alunos. Embora em seus quadros elas possuam profissionais comprometidos e qualificados para as mudanças sociais da atualidade, nada suprirá o papel da família que deve participar ativamente do processo ensino aprendizagem de seus filhos.

É comum percebermos também que, para suprir a ausência demandada pelo trabalho fora de casa, a família passa a dizer "sim" a todos os anseios materiais de seus filhos, e esta simples palavra também tem poder para desestruturar o processo educacional, uma vez que jamais ela substituirá a ausência física, o contato familiar. E isso influenciará sua estadia na escola, uma vez que não saberá lidar com regras e limites que é

tão peculiar, pertinente a todo processo de aprendizagem.

É pertinente ressaltar, que há também a carência afetiva, onde na escola somos obrigados a tentar saná-la. Muitos trazem o reflexo do mau relacionamento dos pais que se comprova no rancor da fala, nas atitudes grosseiras para com os colegas e, sobretudo nas agressões físicas que ocorrem rotineiramente.

Aos professores, muitas vezes desprezados inclusive por seus gestores, cabe se desdobrar sendo professor, pai, mãe, amigo, educador...

Para muitas crianças e jovens a escola é a única instituição capaz de lhe oferecer um futuro melhor, ser alguém na vida através da representação da sua cidadania e da consciência política, mas ela não conseguirá, se continuar trabalhando sozinha, isoladamente. Há a necessidade de se trazer a discussão qual a responsabilidade que cada um tem em educar para a integridade, e esse papel é atribuído aos gestores escolares, especialmente ao Coordenador Pedagógico que deve ser o elo que tece os fios que interliga a família, a escola e a aprendizagem dos seus alunos.

Por isso tanto se fala na atualidade em gestão compartilhada, pois o conceito de gestão está associado à participação responsável de todos nas discussões e decisões, colocando-as em prática. É preciso acompanhar e avaliar o processo educacional pedagogicamente fortalecendo o comprometimento coletivo com os resultados educacionais para que sejam cada vez mais efetivos.

O que as escolas têm feito com os sucessivos resultados

das avaliações externas? Eles são discutidos por todos os segmentos? Toda comunidade escolar tem clareza sobre os resultados e traz para si a sua responsabilidade no processo ou eles dizem respeito apenas aos professores que lecionam nas séries avaliadas?

A gestão escolar será eficaz quando seus dirigentes, ao liderarem as ações da escola, os fizerem orientados por uma visão global e abrangente de seu trabalho, conhecendo quais são os aspectos que, em conjunto, favorecem o desenvolvimento da escola e da qualidade de suas ações, e não simplesmente administrarem as burocracias advindas do sistema e com isso passam o dia inteiro dentro de seus gabinetes, sentados em seus birôs e cercados de papeis. Uma escola só poderá decretar o sucesso, receber premiações, quando de fato ela apresentar resultados satisfatórios na aprendizagem e na aprovação de seus alunos e, consequentemente, consolidadas pelas avaliações externas.

Faz parte do trabalho de gestão escolar, seu Coordenador Pedagógico criar um ambiente acolhedor para os alunos, os pais, a comunidade, de modo que se sintam bem, acreditem e confiem no trabalho da escola. E isto só acontece mediante atividades de integração. Assim, não estaremos mais sozinhos, mas rodeados de suportes que educam.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Para a realização deste trabalho, selecionaram-se autores que subsidiaram com seus estudos, conceitos e definições acerca deste tema. O objetivo dessa revisão é o de proporcionar as informações sobre os caminhos galgados pela educação brasileira, a trajetória das avaliações da aprendizagem e das avaliações externas, especialmente a do Sistema Permanente de Avaliação do Ceará - SPAECE que determinam o nível de proficiência dos alunos, com o intuito de oportunizar aos educadores guaraciabenses das Escolas João Miguel Da Fonseca Lobo e do Colégio Municipal Dom Pedro I uma reflexão conjunta sobre a análise de dados coletados por esta pesquisa, na perspectiva de possibilitar uma melhoria da qualidade do ensino ofertado nestas Escolas.

Com a universalização do ensino no Brasil a escola abre suas portas para uma heterogeneidade. O público é expandido e o acesso ao saber sai da exclusividade de uma minoria elitizada. Os esforços governamentais crescem para que a difusão do saber chegue às mais longínquas escolas e que todos conheçam os estudos, as pesquisas e os resultados sobre a educação nacional; em suma, sobre a avaliação escolar que ainda se posiciona como instrumento excludente e classificatório. Ter direito a educação, que durante anos no Brasil, ficou retido apenas ao direito de matrícula em alguma escola, toma um novo rumo a partir dos avanços conquistados com a nova LDB nº 9394/96, hoje, ter direito a educação é entendido pelo “direito ao aprendizado” como tão bem propõe o sociólogo Névoa:

> Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição de conhecimentos, o despertar do espírito científico. [...] e tudo o que torna a vida mais decente. NEVOA (2008, p.6)

Dentro dos esforços para a melhoria da qualidade do ensino, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lança mão a partir do final dos anos 80 de avaliações em larga escala com o objetivo de coletar instrumentos que pudessem medir a eficácia das medidas adotadas durante a execução do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Projeto EDURURAL), financiado pelo Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro (Ceará, Pernambuco e Piauí). Dessa experiência, e com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que muitos benefícios trouxeram a educação brasileira, nasceu assim o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que desde a sua criação estabeleceu um panorama fidedigno da educação brasileira e assim, ofereceu aos Estados subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas que melhorassem a qualidade do ensino.

Os levantamentos de dados do SAEB passaram a ser realizados bianuais, através de uma amostra aleatória, contemplando os alunos das escolas estaduais, municipais e particula-

res, urbanas e rurais, dos 26 Estados da Federação e do Distrito Federal. A partir destas informações, o Governo Federal fornecia aos Estados e Municípios as ferramentas necessárias para que todos começassem a se movimentar na mesma direção.

Em relação ao estado do Ceará, o governo estadual elaborou um relatório com os dados coletados pelo SAEB naquele ano e com isso, detectou três grandes problemas que teriam que ser enfrentados nos anos seguintes: o acesso e a universalização do ensino básico, a qualidade do rendimento escolar dos alunos e a produtividade do sistema. Influenciado pelo SAEB e decidido a implantar um sistema de avaliação que fosse capaz de oferecer respostas rápidas às necessidades do ensino público cearense, o Governo Estadual, por meio da Secretaria de Educação Básica do Ceará

- SEDUC criou em 1992 o Sistema de Avaliação do Ceará, chamado inicialmente de "Avaliação do Rendimento dos alunos de 4ª e 8ª Séries", posteriormente denominado de "Avaliação da Qualidade do Ensino" e que tinha como objetivo:

- Fomentar uma cultura avaliativa no estado do Ceará, a partir do desenvolvimento permanente do Sistema de Avaliação.
- Possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, administradores e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares obtidos no 1º grau, ao final do ano letivo;
- Analisar as necessidades de aprendizagem considera-

das básicas, tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais.

- (GREMAUD 2009; p.43)

A criação desse sistema foi um passo importante e ousado, e ao longo desses vinte e dois anos, o mesmo vem sendo aperfeiçoado tanto na sua concepção conceitual e metodológica e hoje é denominado SPAECE- (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará); nessas modificações, ficou estabelecido em 1995 que as avaliações passariam a ser realizadas de dois em dois anos, intercalando-as com as avaliações do SAEB - (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Dessa forma, poderia se obter um resultado também comparativo com os dados nacionais. Embora em alguns anos subsequentes as avaliações tenham sido anuais, a partir de 2007 o SPAECE incluiu o 2º ano do Ensino Fundamental no seu ciclo de avaliação; e que por isso, 2º e 5º anos passam a ser avaliados anualmente. Sendo o 2º ano para análise do nível de alfabetização e o 5º para análise do ensino fundamental I.

Nesta dinâmica, no universo educacional surgem os mais variados conceitos de avaliação, e novas situações pedagógicas vão ocupando o cenário, escrevendo, portanto, um novo capítulo na história da educação brasileira. Estes movimentos de idas e vindas são perfeitamente compreendidos e aceitáveis quando estudamos as mudanças de pensamentos que as posturas filosóficas, sociológicas, antropológicas, ideológicas e políticas que originaram as diversas correntes que dão pilares de sustenta-

ção ao tema em estudo.

Avaliar não é tarefa fácil. Atribuir notas ou conceitos requer pensar nos alunos em todos os aspectos: social, emocional, psicológico e cognitivo. Se para uns, a avaliação escolar é o grande termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto educativo (alunos, escola – Diretor / Coordenador, professor, métodos, material didático, etc.) para outros, a avaliação nada mais é que um instrumento classificatório, tradicional, punitivo e excludente que coloca cada aluno numa posição ou nível.

Para Sant'anna (1995), o resultado da Avaliação independe de ser demonstrado em nota, conceito ou parecer descritivo; o mesmo tem somente uma função: fornece para a escola, ou melhor, para o diretor e o coordenador pedagógico, o professor, o aluno e os pais, os indicadores de uma etapa vencida, de um progresso qualitativo e quantitativo do conhecimento:

> A Avaliação deverá revelar se o conteúdo sistematizado e a autoridade do saber do professor, no intercâmbio com a experiência de vida, o saber até então construído e a capacidade de construir conhecimento do aluno, atingiram o nível pretendido por ambos. Sant'anna (1995, p.7).

Assim como essa autora, outros estudiosos também criticam tal concepção. Freire (2006) em seu pensar, afirma que existe esta injustiça social e nos alerta para a necessidade de

criar novos modelos de escolas que rompam definitivamente com estas algemas que travam o progresso da educação, nos convidando, portanto, a lutar em prol da escola que faça a diferença:

> Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha que não tem medo do risco, por isso que recua o imobilismo. A escola em que se pense em que se atua em que se fala em que se adivinha a escola em que apaixonadamente diz sim à vida. (FREIRE, 2000, p.36)

Endossando essa mesma posição, Carvalho (2009) acrescenta que a trajetória de fracasso aparece com maior frequência nas crianças e adolescentes do sexo masculino. Segundo a autora, esta tendência provém de longa data, sendo apreendida no mínimo desde o Censo de 1940. Para comprovarmos esta informação, bastaríamos analisar os indicadores de analfabetismo, as taxas de evasão e repetência ou as informações sobre a distorção série/idade; qualquer uma delas indicaria que os meninos têm uma trajetória escolar turbulenta e ou interrompida, diferenciando, portanto, do sexo feminino.

O ato de avaliar é amplo e não se restringe a um único objetivo. Avaliar vai além da medida, podendo posicionar a favor ou desfavorável à ação avaliada, propiciando uma tomada de decisão.

Para Sant'Anna a avaliação é:

> Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA, 1998, p.29, 30).

Desta forma, a avaliação não consiste em só avaliar o aluno, mas o contexto escolar na sua totalidade, permitindo fazer um diagnóstico para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem, no sentido teórico e prático. A avaliação vem atrelada ao processo, onde se direciona a qualidade do desempenho sobre a quantidade de atividades propostas, tanto para o aluno quanto para o professor, ficando em um processo comparativo. Porém na visão do autor, o foco principal é a qualidade do ensino, ultrapassando os limites da verificação.

De acordo com Demo:

> Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (DEMO, 1999, p.01).

Observando esta afirmação, fica claro que avaliar demanda refletir, planejar e atingir objetivos, tendo como propósito o entendimento que o ato avaliativo se articula ao processo educativo, social e político.

Ainda em busca de esclarecer e definir melhor a avaliação, destaca-se o pensamento de Libâneo (1994) quando afirma que avaliação como sendo uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem; aonde através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.:

> A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Assim sendo, os autores nos revelam as diversas faces da avaliação, essas faces podem e devem ser colocadas em discussão no cenário educativo para que seus paradigmas possam ser desvendados. Visando evitar uma visão errônea ou ingênua

sobre este tema tão complexo e polêmico, recorremos às mais diversas bases literárias, para a elaboração de uma concepção mais crítica sobre a avaliação, que deve ser realizada para que o aluno tenha sucesso no percurso da sua aprendizagem; pois de nada adiantaria todos os investimentos e esforços governamentais, se de fato, dentro das escolas, sob a supervisão do coordenador pedagógico e principalmente no cotidiano das salas de aulas, o professor não utilizar esta ferramenta a serviço da aprendizagem significativa dos seus alunos: produto das escolas.

Certamente o coordenador pedagógico e o professor são os principais atores que podem colaborar para este grande desafio que se busca descobrir através desta pesquisa: porque os alunos tiveram suas habilidades no padrão de desempenho desejável no ano de 2010 quando cursavam o 2º ano e se submeteram a avaliação do SPAECE-ALFA e o seu rendimento não melhorou no ano de 2013 na ocasião que cursavam o 5º ano e participaram do SPAECE? O que houve no percurso entre uma série e outra que dificultou tais resultados?

Somos sabedores de que o professor sozinho não consegue fazer com que seus alunos aprendam o suficiente para se saírem bem nestas avaliações e que muitos fatores influenciam positivamente, ou na falta deles, a influência é negativa nestes resultados.

Aqui abrimos espaço para aferirmos o que pedagogicamente resolveria a maioria das dificuldades encontradas pelos alunos.

Inicialmente, destacamos o acompanhamento familiar que já mencionamos no item anterior. Tendo em vista que, a presença da família na vida escolar do filho faz uma grande diferença, é importante que os pais ou responsáveis pelas crianças demonstrem interesse em tudo o que diz respeito à escola do filho, para que ele perceba que estudar é algo prazeroso e indispensável para a vida. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve se proceder da maneira constante e consciente, integrando-se ao processo educacional, participando ativamente das atividades da escola.

Para Tiba (2002, p. 183) "se a parceria entre família e escola for formada desde os primeiros passos da criança, todos terão muitos a lucrar". A criança que estiver bem vai melhorar e aquela que tiver problemas receberá a ajuda tanto escola quanto dos pais para superá-los. Assim, essa interação só tem a enriquecer e facilitar o desempenho escolar da criança, o que não se percebe em todas as escolas pesquisadas.

Aqui falamos também do nível de escolaridade dos pais, onde este fator faz toda a diferença. Pais escolarizados sabem perfeitamente o valor que a educação tem na vida do seu filho. Diferentemente daqueles que não tiveram direito à escola, que pensam que a força do trabalho é que faz a diferença na vida da pessoa, não reconhecendo por tanto, que através do estudo, o jovem terá um leque de oportunidades superior àqueles que não têm qualificação. Porém, como em toda regra há exceções, chamamos atenção também para a presença de muitos pais não escolarizados que exercem com maestria o seu acompa-

nhamento escolar para com os filhos, Melo diz:

> É preciso que exista uma relação de confiança entre a escola e os pais, para que estes se sintam seguros quanto ao acerto de decisões estritamente técnicas. Estas, por sua vez devem ser apresentadas a eles em termos simples, sem "pedagogês". Os pais não precisam e na maioria das vezes nem querem ter ingerência em decisões estritamente técnicas, mas com certeza eles as apoiarão se forem parte de um projeto comum, de cuja construção eles foram protagonistas. MELO (2005).

Em terceiro lugar chamamos atenção para a formação dos professores. É comum nos deparamos com perguntas do tipo: "se o aluno não aprende de quem é a culpa?" De todos os fatores que influenciam a qualidade do trabalho da escola, o professor é, sem dúvida, o mais determinante. Dela resultam saberes, metodologias, recursos de que o professor precisa para contagiar o estudante instigando a curiosidade, provocando-o para ver e fazer coisas novas. Pois:

> [...] não basta que cada qual acumule do começo ao fim da vida uma determinada quantidade de conhecimento de que se possa abastecer indefinidamente. É, antes, necessário estar a altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses conheci-

> mentos, e de se adaptar a um mundo de mudanças. (RIVERO, 2004, p. 151)

Assim o processo formativo deve propor situações que possibilitem troca de saberes entre professores, através de projetos articulados por reflexão conjunta. A formação continuada é uma forma eficaz dos professores atingirem o nível de excelência, pois tecnologias mudam, informações mudam provocando mudanças na escola e no jeito de ser e de pensar dos estudantes; sendo necessário que professores questionem o saber tendo-o como algo inacabado e possível de ser reconstruído.

Aqui coloca-se sob judicie o acompanhamento ministrados pelos Coordenadores Pedagógicos das escolas que através dos planejamentos escolares e do direcionamento às metodologias aplicadas dentro das salas de aula; afinal isto é função do Coordenador Pedagógico, acompanhar, fazer intervenções, conhecer as fragilidades tanto do professor como dos alunos e subsidiar todo o processo educativo. É preciso analisar também o papel do Diretor, pois "ele é líder de um projeto comum da escola e precisa apoiar a equipe para ter clareza dos objetivos, incorporando a participação da comunidade", diz Melo (2005)

O quarto fator que se deve levar em consideração para que os resultados sejam satisfatórios é a estrutura física das escolas, bem como a quantidade de aulas ministradas semanalmente.

Numa escola, as estruturas físicas e não físicas devem

garantir ao aluno um ambiente no qual ele se sinta valorizado e encontre no ambiente escolar a esperança de uma vida melhor. O processo de educação vem desde quem recebe o aluno no portão, até as instalações da sala de aula e outras dependências da instituição como cantinas, banheiros, galerias, bibliotecas. Reconhecemos a precariedade de muitas escolas públicas ou mesmo a negligência por parte da administração pública, mas quando há boa vontade dos gestores: Diretor, Coordenador, há também a possibilidade de preparar o ambiente escolar, tornando-o acolhedor, agradável e bonito aos olhos de todos.

Escolas com estruturas físicas destruídas, ou mal cuidadas fazem com que os alunos não sintam atração alguma pela mesma. Entrar numa escola e se deparar com carteiras quebradas, paredes deterioradas, sem iluminação e ventilação não traz nenhuma motivação ao aluno, não lhe faz aferir nenhum valor à educação.

Por isso a aparência física da escola é importante para o aluno, pois esses cuidados demonstram que a direção da escola, ou seja, os gestores escolares se preocupam em manter um clima de respeito aos alunos, sendo responsável pela parte educativa que cabe à diretoria da escola a apresentação física da mesma.

Vale alertar também para a quantidade de aulas semanais. Os alunos não nascem prontos nas séries em que serão avaliados. Eles se constroem ao longo do processo, então, o tratamento dado por cada professor em conduzir suas aulas respeitando os tempos pedagógicos fará ao final, toda a diferen-

ça. Fiscalizar este tempo pedagógico a que o aluno tem direito também é função dos dirigentes escolares. Cabe aos gestores controlar averiguar qual professor não está cumprindo e se cumprindo o tempo, com que tipo de atividade.

Em muitos países assim como no Brasil se dedica pouco tempo para a criança aprender na escola. Têm-se em média apenas quatro horas diária. A maior preocupação incide, em como este tempo é gasto dentro das escolas, além do que, quando se coloca o horário destinado ao recreio, os atrasos dos professores na entrada e os adiantamentos na saída, percebe-se que muitas vezes os alunos não têm garantido ao menos seu direito mínimo. Por tanto é essencial à garantia de que os alunos não apenas venham para a escola, mas que estudem e aprendam. Necessário também se faz que eles estabeleçam uma rotina de estudo, determinem um local para a realização das tarefas e que percebam, que aprender não é fácil, e que por tanto, lhe exigirá dedicação e tempo.

O quinto fator que se deve observar no processo de aprendizagem são os livros didáticos escolhidos pela escola para compor seu banco; eles de fato comtemplam as necessidades dos alunos? São utilizados pelos professores? Há em número suficiente para atender a todos os alunos?

Sabe-se que a aprendizagem não acontece apenas com o livro didático, mas em se tratando de escolas públicas e de alunos advindos de famílias com baixa escolarização, muitas vezes o único contato com um ambiente letrado é a escola e isto se dá através do livro. Eis o motivo da especial importância que

deve ser dada pelo professor em explorar todas as atividades, desde as orais, as escritas. Melo (2005) chama atenção para "o conservadorismo das editoras de livros didáticos, pouco permeáveis a inovações nessa área. O problema é: quem é que faz o lobby da criança?".

O quinto elemento, e não menos importante, é o tratamento dado pela escola às avaliações externas. A cultura da avaliação está cada dia mais presente no cenário educacional e as mesmas têm tido papel importante, apresentando parâmetros do que a escola precisa fazer, para que seus alunos adquiram as competências e as habilidades cobradas pelos descritores das provas. Os professores precisam estar cientes sobre as habilidades específicas e as operações cognitivas que os alunos ainda precisam desenvolver para terem bons resultados.

As avaliações externas por tanto necessitam ser da responsabilidade de todos os segmentos da sociedade civil, pois a partir de seus resultados poderão ser desenvolvidas políticas públicas que visem à melhoria da qualidade da educação nacional.

Em se tratando do SPAECE, as escolas precisam reconhecer que sozinhas, isoladas, elas não conseguirão difundir seus resultados e consequentemente chamar a todos para a responsabilização. As escolas necessitam criar momentos de apresentação, de discussão e sobre tudo, de planejamento estratégico com todos os segmentos da sociedade civil para que o maior dano seja revertido: a falta de aprendizagem das crianças e dos jovens na idade escolar.

Trabalho este que faz parte do papel do Coordenador Pedagógico que quando bem interpretado, dribla qualquer dificuldade para reunir estes segmentos e cria estratégias de mobilização. Tal esforço gera investimentos no fortalecimento dos mecanismos democráticos da gestão; com isso ganha o aluno, o professor, os gestores, a escola e a sociedade.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, fez- se a necessário a realização de uma pesquisa bibliográfica para aprofundar a compreensão de conteúdos específicos necessários à temática, então buscou-se subsídio em Luckesi, Libâneo, Sant'anna, Vasconcelos, Freire, Demo, Carvalho, Gremaud dentre outros, que fazem uma análise sobre o tema estudado, e com isso facilitou a construção do Marco Teórico e possibilitou uma compreensão profunda do objeto em estudo: REFLEXOS DA GESTÃO PEDAGÓGICA NO DESEMPENHO DO SPAECE: duas escolas, duas realidades; estudo este que analisou os resultados dos 5º anos das Escolas João Miguel da Fonseca Lobo e Colégio Municipal Dom Pedro I no ano de 2013.

Para que os objetivos fossem alcançados, recorreu-se à pesquisa qualitativa, justificando-a em função da crença de que este tipo de investigação, direcionada fundamentalmente para a descoberta e compreensão do fenômeno pesquisado, poderão trazer significativas contribuições tanto de nível teórico quanto em nível da prática educacional.

Na pesquisa qualitativa, opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa, por conceitos que se explicam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente (SANTOS FILHO e GAMBOA: 2002.p.44-45)

A realização de um estudo com foco nos propósitos da pesquisa qualitativa está relacionada à própria natureza dos objetivos da pesquisa, quando se pretendeu captar dos sujeitos participantes suas impressões, opiniões, sentimentos e aspirações em relação à política de avaliação educacional implantada pelo governo estadual, através da SEDUC.

Além disso, utilizou-se dos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa por se tratar de uma pesquisa sobre um tema que tem um alcance social:

> Aquelas que trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo,1999: 21-22).

O estudo de caso desenvolveu-se a partir da utilização de questionários com perguntas abertas, fechadas e mistas, aplicados nas duas escolas públicas municipais: João Miguel da

Fonseca Lobo e Colégio Municipal Dom Pedro I, tendo como sujeitos da pesquisa diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos do 5º ano, a fim de responder os anseios da investigação. Tivemos a participação de 07 professores, 02 diretores, 02 coordenadores pedagógicos e 20 alunos, onde a escolha se deu após a explicação do objetivo da pesquisa e dela participou apenas os voluntários em caráter amostral.

Esperamos entender o tema estudado, fazendo comparações, interpretações e as descrições cabíveis; sem desprezar os aspectos quantitativos que subsidiarão a apuração das opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, bem como, a análise dos gráficos, quadros e tabelas das possíveis respostas.

A coleta de dados aconteceu no mês de novembro de 2014, quando recebemos os resultados da aprovação municipal e da proficiência que os alunos de 5º ano do ensino fundamental alcançaram nas avaliações do SPAECE, referentes ao ano anterior - 2013.

Outro motivo pela opção da pesquisa qualitativa foi o entendimento de que ela supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. E que esse corte definirá o campo e a dimensão em que o trabalho se desenvolvera, isto é, o território a ser mapeado. Segundo Manning (1979, p.668) o trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Para que esta pesquisa fosse realizada, utilizamos três tipos de questionários: um para diretores e coordenadores, um para professores e um para os alunos, sempre visando ter o mais fiel retrato das escolas pesquisadas no que compete à avaliação do SPAECE. No entanto, algumas perguntas foram pertinentes aos três grupos de entrevistados, pois desta forma nos seria possível perceber as divergências ou convergências entre os grupos.

Ao analisarmos os questionários dos gestores que participaram da pesquisa, podemos observar que 75% são do sexo feminino e 25% do sexo masculino, apontando caminho para outra pesquisa, onde há predominância das mulheres entre os profissionais da educação do município de Guaraciaba do Norte.

No quesito formação, encontramos todos os gestores possuindo diploma de nível superior nas mais diversas áreas, tais como: Letras, Biologia, Matemática, História e Pedagogia, e alguns possuindo Especialização nas suas áreas; apenas os dois diretores possuem especialização em Gestão Escolar, o que os habilitam para estarem à frente de instituições educacionais, porém, as coordenadoras pedagógicas não possuem nenhum curso na área.

A média de experiência como docente dos gestores escolares é de 13,5 anos, sendo que o gestor com menos experi-

ência possui 08 anos de magistério, e o com maior experiência possui 23, o que demonstra um amadurecimento profissional. Vale ressaltar que o ingresso no cargo de gestor escolar se deu através da indicação do governante municipal. Este tipo de ingresso ainda é muito comum na nossa região.

No que se refere aos professores de ensino fundamental I - 1º ao 5º ano, 97% são do sexo feminino e 3% do sexo masculino. Tendo sido constatado que todos os professores já possuem nível superior, estando apenas duas professoras cursando Faculdade de Pedagogia como segunda licenciatura, bem como uma lotação incompatível com a sua formação, uma vez que a LDB exige que seja estabelecido critérios na lotação, priorizando a área de formação do Professor, o não cumprimento coloca este profissional na condição de leigo, necessitando por tanto de autorização temporária da CREDE pra lecionar, mesmo sendo possuidor de diplomas de nível superior. Desses professores, 85,7% são concursados (6) e 14,3% são temporários (1) e com tempo de experiência em sala de aula que varia de cinco a dezessete anos.

Dos alunos que participaram da pesquisa, 30% são do sexo feminino e 70% do sexo masculino. A média da idade dos alunos foi de 10,6 anos, os mais novos tinham 10 anos e os mais velhos 13 anos, onde percebeu – se uma acentuada distorção idade– série, chegando a alarmante índice de 30% dos alunos (6) possuírem idade superior a 10 anos, pois esta seria a idade correta para que todas as crianças cursassem este ano de escolarização, uma vez que a idade para ingresso no 1º ano do

ensino fundamental é 6 anos.

Esta constatação é perfeitamente entendida quando analisamos a 1ª pergunta do questionário:" você já repetiu algum ano de estudo? Qual?" O universo é assustador, pois apresenta uma situação onde 30% dos alunos participantes da pesquisa já reprovaram em algum ano de estudo, aparecendo o 1º ano do ensino fundamental como o grande vilão. Dos 06 alunos reprovados, 02 ficaram retidos neste ano de escolaridade. Vale inclusive uma grande reflexão, uma vez que existem duas possibilidades para esta retenção do aluno no 1º ano: ou ele está chegando da educação infantil sem o conhecimento básico necessário para ingressar no ensino fundamental ou ele está sendo retido para não participar, no 2º ano, da avaliação do SPAECE – Alfa, que determina a proficiência da escola e a parcela de 12% no rateio do ICMS para os municípios.

Chama-se atenção para a reprovação de crianças na educação infantil; no artigo 29, da LDB à Educação Infantil é referida como primeira etapa da educação básica cuja finalidade precípua é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Por isso mesmo não tem caráter reprovativo. Nenhum aluno, matriculado, em sala de alfabetização, em escolas públicas ou privadas, municipais, estaduais ou federais, pode ficar retido em sala de educação infantil, ou pode ser rotulado de aluno reprovado, mesmo que a escola considere que criança não esteja alfabetizada.

Vale salientar também que o CNE estabelece um ciclo de alfabetização para o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e orienta que os mesmos não devam ser reprovados, o que se julga preciso que os educadores percebam que a alfabetização é um processo e que neste período é necessário desafiar os estudantes e fazer intervenções constantes, só assim se minimizaria as reprovações nos anos iniciais.

5.1 ANÁLISES DAS RESPOSTAS DOS GESTORES E PROFESSORES

A avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visam interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, possibilitando à escola e ao professor redirecionar sua prática pedagógica, diz PILLETI (1991, p.53).

Partindo do pressuposto que a avaliação deve ser partilhada por todos, encontramos unanimidade dos gestores no item que pergunta se os alunos sabem quando serão avaliados, enquanto somente um Professor da Escola B não informa aos seus alunos quando eles estão sendo avaliados.

É indispensável verificar a extensão das capacidades aprendidas; confirmar a aprendizagem dos alunos. As diferenças individuais se fazem presentes dentro das salas de aulas e se faz necessário averiguar em que extensão cada aluno atingiu o objetivo proposto no início do planejamento do professor, levando sempre em consideração o próprio aluno, e não suas dimensões em relação ao grupo. Os Professores que gostariam

de avaliar seus alunos de outra maneira podem ter sua opinião baseada em Sant'anna: "A verificação dos resultados se processará através do maior número possível de testes, provas, inquirições, observações, auto-avaliação, avaliação cooperativa, feedback constante e tudo o mais que ocorrer ao professor que possa transmitir um domínio do conhecimento aprendido. SANT'ANNA (1995.p 14).

Quanto à pergunta, qual a atitude que você toma mediante os resultados dos seus alunos nas avaliações o gestor da Escola B não respondeu e nos demais, encontrou-se como respostas:

"Parabenizo os bons e incentivos os demais a estudar; peço os professores para melhorarem suas metodologias; oriento para que haja recuperação paralela; verifico a qualidade da avaliação que foi aplicada ou realizo reuniões com pais para entregar os boletins e delegar as responsabilidades." A mesma pergunta feita aos Professores obteve-se se percebeu uma preocupação quanto ao conteúdo não aprendido, pois são sabedores que ao final do ano seus alunos serão avaliados e necessitarão de competências e habilidades para se saírem bem nas avaliações.

"Busco trabalhar as dificuldades encontradas; descubro as deficiências, reforço os conteúdos não aprendidos; sugiro que os pais procurem um reforço também em casa; sensibilizo-os a prestarem mais atenção às aulas."

O que foi feito por você e seu coordenador para que seus alunos avançassem na aprendizagem foi à pergunta seguinte.

Na escola A tanto os gestores como os professores demonstraram entrosamento e preocupação com a aprendizagem dos alunos. Ambos foram coesos nas respostas e afirmaram que buscam soluções imediatas após as avaliações escolares, como: reforço, reunião com os pais, recuperações paralelas. Quanto a escola B notou-se um desconexo nas respostas dos professores para com seus gestores; enquanto os gestores da escola B afirmam ter grande preocupação com o rendimento dos alunos, os professores por vezes dizem se sentir sozinhos, pois não encontram auxílio:

"aqui é cada um por si, recebi alunos que não sabiam ler e tive que me virar, à coordenação não ajuda, aí fica difícil fazer com que os alunos aprendam o que não foi aprendido em anos anteriores e ainda os preparem para as avaliações externas."

Aqui se analisa a indagação feita inicialmente aos professores: ao ingressar no 5º ano todos os seus alunos sabiam ler? E Hoje, todos sabem ler?

A grande maioria respondeu que recebeu alunos fracos, com pouca compreensão na leitura e frágil desenvolvimento gramatical, porém na escola A, dizem ter tido ajuda da coordenação pedagógica auxiliando na condução com os alunos mais fracos, mas na escola B um dos professores afirmou ter recebido seis alunos que não liam nem palavras e este universo caracteriza 20% da sala de aula; afirmou também que hoje todos os alunos são leitores, porém, estes, não adquiriram fluência, pois não teve ajuda de ninguém.

Em relação à verificação da aprendizagem dos alunos, a

LDB afirma no artigo 24, que as escolas devem proporcionar aos seus alunos de aprendizagem insuficiente uma recuperação paralela ao período das aulas, não deixando apenas para o final do ano letivo. Além de estabelecer algumas regras para a verificação do rendimento escolar. A ideia é que a avaliação seja cumulativa e qualitativa, realizada em diversos momentos do ano letivo e por diferentes instrumentos, não apenas em exames finais.

Ao serem perguntados se os gestores faziam intervenção pedagógica e se davam suporte aos professores também encontramos algumas incongruências, pois na pergunta seguinte, quis-se saber se o diretor e o coordenador costumavam assistir a aula dos professores e se trabalhavam nos planejamentos inovações metodológicas para que os alunos avançassem na aprendizagem. Aqui notadamente se viu a unidade na escola A, onde as respostas se complementaram:

É sempre bom a gente sentir que o coordenador estar na nossa sala não para fiscaliz*ar, mas para ajudar; nos planejamentos discutimos metodologias com os outros professores e nos é oferecido sempre algo novo"- professor; "nós procuramos estar perto do professor para auxiliá-lo, sei que não é fácil pois temos muitos compromissos não pedag*ógicos, mas não podemos perder o foco que é o aluno"- diretor;" não tenho folga nem em casa, sempre estou pesquisando, estudando para poder sugerir nos planejamentos atividades desafiadoras para serem feitas nas salas de aulas- coordenadora pedagógica; " a *coordenadora sempre vem na nossa sala e não é só pra dar re-*

cado, ela pergunta a tabuada para nós, toma a leitura e isto nos faz aprender mais – aluno.

O que mais uma vez não aconteceu na escola B onde encontramos os seguintes comentários:

Desdobramo-nos para dar atenção a tudo e a todos, afinal é nossa missão (coordenador da escola A).

Complicado responder, pois já havia falado que aqui somos só e Deus, nem mesmo na indisciplina podemos contar, que dirá na aprendizagem, dificulta muito não ter com quem conversar no planejamento, pois são professores em turno diferenciado e o planejamento é apenas repasse de informação da SME pelo coordenador, após, planejamos só os conteúdos do mês (professor da escola B).

*Não, na sala de aula só temos mesmo a tia e n*ós alunos, a tia quer muito ensinar, mas nós nem sempre queremos, é muita bagunça (aluno da escola A)

PILETTI (1991) deixa claro que o ato de avaliar não condiz apenas ao professor. Em seu caráter contínuo a avaliação oferece à escola alternativa de planejamento de trabalho que leve seus alunos a mudarem de habilidades e atitudes frente à aprendizagem.

Vale destacar, que a intervenção há de ser feita "in loco"; e que para conhecer as dificuldades dos alunos é necessário que se assista pelo menos a uma aula de cinquenta minutos diários. Parafraseando LIBÂNEO (1994), a avaliação é uma atitude onde professor e alunos atingem um nível de consciência da realidade, afim de nela atuarem, num sentido de transformação

social. Desta forma, os Gestores também deverão apropriar-se dos momentos de observação da sala de aula do professor para envolver-se neste processo e também ser um ator da transformação social.

É sabido que para obterem boas notas em avaliações, sejam elas escolares ou externas, os alunos necessitam serem bem trabalhados por seus professores e isso, necessariamente, perpassa por um bom planejamento, onde novas metodologias podem ser debatidas e inseridas na prática dos educadores.

LUCKESI (1992) se posiciona a este favor e afirma que nas escolas brasileiras o papel específico da avaliação não é respeitado. Para ele, a avaliação é empregada para disciplinar e ameaçar os alunos, não passando de uma pedagogia voltada para o exame. Desta forma a escola perde seu foco e fica impossibilitada de trabalhar novas metodologias que direcionem a práxis do professor à necessidade do aluno.

Nas demais perguntas, buscou-se averiguar o conhecimento de se professores e gestores conheciam a matriz de Referência do SPAECE 5º ano, se a mesma era discutida nos planejamentos escolares, se ambos haviam participado de alguma formação sobre avaliação ou matriz de referência.

Sabe-se que a Matriz de Referência do SPAECE é um recorte dos Referenciais Curriculares Básicos e que nela está contido o mínimo que os alunos devem dominar para serem promovidos ao ano seguinte. Neste quesito encontramos 100% dos participantes afirmando conhecerem plenamente a Matriz do SPAECE e que a mesma fora amplamente discutida não nos

planejamentos, mas nas formações oferecidas pela SME e que em todo início de ano letivo o estudo é retomado pelas técnicas.

Sabemos que para uma melhor compreensão da Matriz de Referência o MEC/INEP (2008) a detalhou em conteúdos, habilidades e competências. As competências por sua vez receberam influências das perspectivas de PERRENOUD (1999), quando as define como sendo a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Ou seja, de frente com as avaliações externas, os alunos quando bem preparados, podem atingir boas proficiências, sem necessariamente ter todos os conteúdos memorizados, decorados. Para isso, os conteúdos propostos pelos PCN´S devem ser bem explicados pelo professor ou no mínimo os contidos na Matriz de referência; levando sempre em consideração que um bom trabalho alicerça as competências e estas, se transformam em habilidades que levam aos alunos a atingirem melhores proficiências.

ANTUNES (2008) complementa dizendo que o foco de uma avaliação jamais deve estar centrado no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo aluno em aplicar os ensinamentos desse conteúdo em outros níveis de pensamento, outras situações e até mesmo outras disciplinas.

Ao ofertar formações para professores e gestores na área de avaliação, oferece-se aos mesmos, os pressupostos teóricos que embasam estas avaliações. Desta forma, eles serão capazes de identificar onde estão as maiores fragilidades no desempe-

nho escolar de seus alunos e a partir de direcionar uma atenção maior e um apoio pedagógico mais focado.

Ao perguntarmos se a SME divulga os resultados do SPAECE, tanto os gestores como os professores foram unânimes em afirmar que a Secretaria de Educação do Município de Guaraciaba do Norte, em suas reuniões mensais com os gestores e na formação com os professores, apresentava através de gráficos, tabelas e boletins do CAED os resultados por escola, fazendo de imediato as intervenções pedagógicas necessárias, além de levar cada um a refletir sobre os seus resultados.

Quanto à participação da família na vida estudantil da criança, muitos afirmam que o resultado ruim no desempenho escolar dar-se pela ausência da família no contexto educativo. Por este motivo, perguntou-se aos gestores se os pais tomavam ciência dos resultados obtidos pela escola nas avaliações externas. 87,5% são categóricos em afirmar que os pais são informados e que isto ajuda na conquista de bons desempenhos. Já o gestor da escola B respondeu que poucos pais tomam conhecimento, pois não participam das reuniões, não demonstram interesse na vida estudantil do filho, e que por isso a escola tinha dificuldades em melhorar.

A este respeito, podemos refletir sobre a ausência de discussão dos resultados das avaliações externas dentro da escola; a deficiência dessa discussão ainda hoje, quando o SPAECE já completou mais de duas décadas de existência, nos remete aos estudos de alguns teóricos que afirmam que os estudos avaliativos assumem apenas um papel eminentemente burocrático.

SAUL (1991) faz uma alerta quando nos diz que os relatórios de avaliação têm, em via de regra, o destino de gaveta e prateleiras. Assim, a avaliação junto aos órgãos gerenciadores do sistema tem como função, quase que exclusivamente, o controle de alocação de verbas, exacerbando os conceitos de utilidade, eficácia e serviço.

GREMAUD (2009) ensina como a escola deve trabalhar os resultados atingidos nas avaliações do SPAECE, dando ênfase ao aspecto que se refere à função social da escola, pois, dotada do privilégio de ser um local de ensino e aprendizagens contínuas ele pode criar as estruturas necessárias para o fortalecimento de espaços coletivos de aprendizagem, onde a ação colegiada, cooperativa e reflexiva de docentes, gestores, funcionários, alunos e pais, possam estar exclusivamente a serviço de desempenho dos educandos.

Ao serem questionados se sabiam do resultado obtido no último SPAECE, tanto gestores como professores não sabiam de prontidão. Tiveram que sair procurando nos informes das reuniões da SME, o que demonstrou certa dúvida quanto ao trabalho feito em ambas as escolas, uma vez que se bem trabalhados os resultados estariam no mínimo em fácil acesso.

GREMAUD (2009) enfatiza que avaliar as redes de ensino significa diagnosticar o andamento do processo educativo das unidades escolares adotando medidas que contribuam para a garantia do direito do estudante a aprender; e que por tanto, é necessário que toda a comunidade escolar tome conhecimento da importância desse processo avaliativo, trabalhando

de forma responsável para que os estudantes atinjam melhores proficiências nas avaliações.

Após duas décadas passadas fez-se necessário saber se o SPAECE teria promovido mudanças na prática pedagógica tanto dos gestores como dos professores e em caso afirmativo, que eles justificassem dizendo em que sentido isso teria ocorrido.

Todos os gestores afirmaram que sim, isto é, o SPAECE realmente vem encaminhando para um novo rumo na história da educação cearense:

Sim. O SPAECE exige um trabalho sistematizado e bem direcionado para que tenhamos um resultado satisfatório, (gestora da escola B)

O SPAECE mudou em todos os sentidos nossa prática pedagógica. Ele passou a exigir competências e habilidades dos nossos alunos. Por isso, todos da escola precisam se envolver e desempenhar um bom trabalho, porque o resultado é de todos. (professora da escola A)

A partir do SPAECE procurei me envolver ainda mais com as famílias, desta forma conheço melhor meu aluno e posso fazer também algo melhor por ele. (coordenadora da escola A)

A gestora da escola A tocou num ponto primordial da política que se pretende implantar com a cultura da avaliação em larga escala; *o SPAECE vem proporcionando a busca por novas estratégias que contribuam para o crescimento da escola e dos profissionais que nela trabalham.*

Dos demais professores, coletamos apenas que o SPAECE já promoveu sim mudanças na prática, mas não justificaram

suas afirmações. Para ROGERS (1959) as pessoas só aprendem aquilo que necessitam ou que querem aprender. Por isso, sua atenção recaiu sobre a relação aluno x professor. Ele tinha consciência das dificuldades que os professores teriam em relação ao que ele pregava e ainda acrescentava que, pra o aluno aprender verdadeiramente, era necessário acima de tudo, que o professor fosse um "facilitador" dessa aprendizagem.

A última pergunta comum foi: você se sente responsável pela aprovação dos seus alunos? Em todas as respostas foi possível analisar que em parte se sentem responsáveis, mas sempre dizendo que há falhas nas escolas anteriores a que os alunos estudaram, uma vez que o resultado do 5º ano se começa a alcançar desde o primeiro ano que a criança entra na escola.

Em parte, me sinto sim, mas os alunos não começam a estudar na sala do 5º ano, recebemos nossas crianças de outra escola e elas chegam no 1º ano sem base, o professor tem que ensinar o que ela não aprendeu, aí vira uma bola de neve. (Diretor da escola B).

Recebemos os alunos para fazer o 3º ano, aí os que chegam com dificuldades são bem complicados, mas tentamos fazer sempre alguma coisa, pois sabemos que a responsabilidade a partir dali, é nossa. (Diretor da escola A).

A culpa de tudo sempre cai sobre o professor. Se o aluno não aprende, é culpa do professor. Recebo aluno para aprender a ler no 5º ano e a responsabilidade é minha? Faço tudo o que está ao meu alcance, mas se não conseguir, também não fico de consciência pesada. (professor da escola B).

É complicado falar disso, pois sei da minha responsabilidade frente aos resultados, mas os divido com professores que ensinaram este aluno desde a educação infantil. *Creio que tenha uma sucessão de pessoas envolvidas; portanto, todos fazem parte do fracasso ou do sucesso do aluno. Trabalho muito, mas nem sempre consigo resultados satisfatórios.* (professor da escola A).

Podemos dizer que atualmente um dos maiores paradigmas no campo da educação é a avaliação, seja ela realizada pela Escola ou pelos Sistemas. Embora discutida em todas as esferas, ainda se percebe uma lacuna deixada entre a teoria e o entendimento. Na teoria de FREIRE (1980), falta conscientização dos profissionais da educação frente ao seu papel. Para ele, quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. (...) implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

É certo que os profissionais de educação conhecem as metodologias utilizadas pelos Sistemas de Avaliação e se reconhecem responsáveis pela aprendizagem de seus alunos dentro das escolas; porém, esquecem-se que o objetivo maior tanto da cultura de avaliação em larga escala , como as avaliações realizadas dentro das escolas deveria ter como foco a aprendizagem de seus alunos. Avaliar pressupõe cuidar; cuidar para que os alunos aprendam mais e melhor, todos os dias do ano letivo.

5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

Toda avaliação deve servir para abrir caminhos à percepção de professores e alunos quanto o que foi ensinado e o que foi aprendido. Portanto, ela deve servir para apontar sim, um futuro mais justo e igualitário, mas sem esquecer-se de cuidar do presente, dos alunos que estão nas salas de aulas hoje. Sob este prisma, analisamos os alunos dos 5º anos das escolas pesquisadas através da amostra de 20 alunos, o que representa um percentual de 9,5% do universo de 210 alunos matriculados no início do ano de 2013. A opinião de cada aluno, expressada nas respostas de cada pergunta do questionário, certamente será de grande valia para a compreensão desta pesquisa.

As três perguntas iniciais quiseram saber sobre: ao ingressar no 5º ano você sabia ler? E Hoje, você saber ler? O que foi feito pelo seu professor e seu coordenador para que você aprendesse a ler?

As respostas foram bem inusitadas, uma vez que gestores e professores afirmaram que seus alunos já sabiam todos ler, e para os alunos eles ainda necessitavam aprender. A seguir estão descritas falas de alunos da escola B.

"Eu cheguei no 5º ano e não sabia de nada, mas eu já aprendi um pouquinho."

"Todos os anos eu passo, mas aprendi a ler aqui no 5º ano, mas ainda é pouco."

"Sei ler muito bem e entendo tudo o que leio."

"Às vezes me perco nas palavras, mas sei ler."

"Eu num gosto de ler não."

"Cheguei lendo e hoje ainda leio melhor."

Na escola A, as respostas também surpreenderam em alguns momentos, pois diferem do estigma que as atividades de leitura têm em escolas públicas. Segue algumas respostas de alunos da escola A:

"Aprendi a ler na alfabetização." "Gosto muito de ler".

"Lógico se eu não soubesse ler eu não tava aqui no 5º ano."

"Sei ler, mas não gostou muito não."

"A leitura é muito importante pra nós alunos."

"Adoro ler, acho tudo de bom, se eu pudesse eu lia tudo."

De maneira unânime, os alunos reconheceram que o professor faz de tudo para que seus alunos aprendam, que ele traz atividade diferenciada para aqueles que ainda estão aprendendo e que se senta ao lado daqueles que sabem pouco para ensinar as suas tarefas, mas quanto ao trabalho do coordenador pedagógico, somente na escola A, os alunos fizeram alusão a este trabalho. Na escola B, todos responderam que o coordenador pedagógico nunca fez nada, dificilmente entra na sala de aula para entregar recados para a agenda escolar. Isto se contrapõe a fala do mesmo, que disse fazer intervenções nas salas para que os alunos com baixa aprendizagem tivesse suporte educacional.

A quarta pergunta causou-me certa inquietação. Segun-

do OLIVEIRA (2008) o aluno tem mais facilidade em aprender estratégias cognitivas, quando paralelo aos estudos escolares, incorpora bons hábitos de estudo, tais como: estudar em casa com regularidade; ter um lugar específico para o estudo; terminar todas as tarefas que começa; evitar espaçar os deveres; evitar distrações com televisões, internet e rádios durante o estudo e persistir estudando até concluir um objetivo. Desta forma, considera-se que para o aluno ter sucesso ele precisa dispor de tempo extra de estudo além das quatro horas em que fica na escola diariamente, não só as vésperas de períodos de avaliação.

Ao serem questionados: Você estuda para as Avaliações? Muitos alunos se definem como estudantes, mas na realidade desconhecem o verdadeiro sentido da palavra estudar. Segundo AMORA (2010) estudar é dedicar-se a; aplicar a inteligência para aprender; aplicar o espírito para adquirir conhecimentos. Estudar, portanto, não é somente está matriculado em uma escola e frequentá-la diariamente, não apenas realizar as tarefas passadas pelo Professor. Estudar é ir além. Além da realização de exercícios, é ir além de ler e escrever pequenos textos. Estudar é, sobretudo, estabelecer metas de crescimento pessoal, mesmo ainda estando em séries iniciais. 38,8% dos alunos disseram que só estudavam “às vezes” para as provas. E diariamente, como fica? Na frase do Professor Thiago de Melo há uma máxima que diz: *Para quem não sabe aonde quer chegar, qualquer lugar serve.* Por isso, educadores e pais precisam estar atentos para que este grande entrave da educação seja ao menos minimizado.

O papel do Professor na aprendizagem do aluno é de suma importância. Não basta o aluno aprender os conteúdos, precisa aprender sobre como aprender, explicar como aprendeu e desenvolver conhecimentos sobre maneiras de aprender para facilitar sua aprendizagem pelo resto da sua vida, diz OLIVEIRA (2008). Daí a importância de o Professor estar ensinando, modelando, desenvolvendo estratégias cognitivas e informando aos seus alunos, quando e como serão avaliados.

Na quinta pergunta indagamos: Seu Professor informa quando os alunos estão sendo avaliados? Encontramos a seguinte realidade: há divergência quanto a resposta dos alunos em relação aos gestores e professore, enquanto 100% dos participantes afirmaram que seus alunos tinham ciência de quando estavam sendo avaliados, 73,8% dos alunos também confirmam; porém, apareceu 17,5% que consideram que só as vezes são informados e 8,7% que não sabem como estão sendo avaliados e nem quando.

A avaliação não deve funcionar como um instrumento punitivo, ela deve servir para assegurar que as estratégias e os meios utilizados para que os alunos aprendessem respondam aos objetivos propostos. Desta forma, o professor que queira que seus alunos sejam bem sucedidos na sua trajetória escolar, não só os comunicam quando serão avaliados, mas também os informam como e para quê os avaliam. Assim, a escola, através da prática do professor, estará efetivando um espaço reflexivo de aprendizagem, onde o pensar coletivo estará em função do sucesso do aluno. A este respeito, MORETO (2005) afirma que

o aluno é um elemento ativo no processo, como também o é o professor. Por isso a relação entre ambos deve ser de constante integração.

Sabemos que a avaliação exerce forte fluência sobre o que os professores ensinam, sobre o que os alunos estudam e consequentemente sobre o que aprendem. A sexta pergunta quis saber o que os alunos sentiam ao saber que estavam sendo avaliados.

A análise se transcreve em: 35% relataram que tem segurança ao ser avaliado, 17,5% sentem- se inseguros, 21,3% expressaram que sentiam medo ao ser avaliado; 2,0% são indiferentes, tanto faz ser avaliado ou não e 23,7% não sentem nada quando são avaliados.

Como percebemos a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Mexem com a vida das pessoas, especialmente os alunos; o lugar que ela tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções tanto para professores como alunos. FREITAS (2009) chama atenção para a sensibilidade que é desenvolvida dentro da sala, pelo professor, na sua prática avaliativa, pois "ao longo do tempo, o aluno desenvolve uma autoimagem positiva ou negativa que afeta profundamente o seu desempenho".

Assim sendo, quis-se saber na sétima pergunta qual a prática do Professor após a aplicação e correção das avaliações; quais as atitudes tomadas por ele.

Percebe-se nitidamente que os professores após a correção das avaliações têm a prática de realizar correção coletiva,

onde o mesmo utiliza o quadro para responder a cada questão, levando os alunos a refletir sobre seu erro, desta forma, encontramos 42,4% das respostas centradas neste quesito. Em seguida, incentivam seus alunos a estudarem mais e a prestar mais atenção às aulas, aparecendo com 35,0% das respostas. 15% responderam que somente recebem as provas de seus professores, 1,3% afirmam que as provas são entregues aos pais e 6,3% responderam que ele utiliza outras ações, mas não identificou quais.

Para MORETO (2005), a avaliação é angustiante para muitos professores, pois não sabem como transformá-la num processo que não seja apenas uma cobrança do conteúdo ensinado em sala de aula. HOFFMANN (2007) se posiciona contra a prática da maioria dos professores a respeito da correção de avaliações. Ela diz que a ação do professor é limitada e que se resume ao ato de transmitir os conteúdos e a corrigi-los por si só, levando o processo educativo a se desenvolver através de momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectados em termo de progressão na construção do conhecimento.

Nesta mesma vertente, na oitava questão, perguntou-se o que os pais fazem com os resultados das avaliações de seus filhos. Inúmeros comentários surgiram e os resumimos assim: 41,2% dos pais incentivam seus filhos a estudar mais e prestar mais atenção às aulas, independente da nota tirada; em contra partida, 33,8% as recebem, gastam algum tempo folheando uma a uma, mas nada dizem. Perde neste momento uma grande oportunidade para dialogar com seu filho a respeito do

valor do estudo e a partir, motivá-lo a estudar mais. 7,5% só parabenizam seus filhos quando os mesmos possuem boas notas, enquanto outra parcela igual os coloca de castigo. 8,5% demonstram felicidade, talvez pelo fato de ter recebido na escola, as boas notas do filho. 1,3% não participam da vida estudantil de seu filho, calando-se diante de suas avaliações.

Para muitos pais, a avaliação também não cumpre o seu real papel. Se os filhos tiram notas razoáveis ou ótimas, eles se mostram satisfeitos, pois pressupõem que a nota traduz a aprendizagem correspondente, o que nem sempre é verdade. E os filhos, sabem disso; se suas notas foram de aprovação eles apresentam como um troféu pelo qual devem receber a recompensa: saídas autorizadas, aumento na mesada, passeios extras, e, se não tiram boas notas, muitas vezes as escondem, alerta MORETO (2005).

Pais e Professores devem redefinir o papel que de fato lhes cabe na luta por uma educação de qualidade para milhares de crianças e jovens deste país - explica HOFFMAN (2010).

Seus pais participam das reuniões escolares? Esta foi à décima pergunta. 52% responderam que sim, 25% responderam que não e 25% responderam que só às vezes seus pais compareciam as reuniões escolares. Esta realidade reforça a teoria de HOFFMANN, supracitada.

Para uma escola atingir bons resultados na aprendizagem de seus alunos e oferecer uma educação de qualidade, esta responsabilidade não pode ficar apenas nas mãos dos Professores. Sozinhos, eles não conseguem atingir seus objetivos. A este

respeito, perguntamos aos alunos, se o gestor entrava da sala de aula para assistir a aula de seu Professor. E já mencionado anteriormente, os alunos da escola B não percebem esta presença dentro da sala de aula.

A pergunta décima primeira quis saber se o professor preparava seus alunos para as avaliações do SPAECE. 50% dos alunos responderam que sim, 23,7% responderam às vezes e 26,3% respondeu que ele não preparava. Ao serem questionados sobre o conhecimento que tinham a respeito do SPAECE, obtivemos as seguintes respostas dos alunos: 37,5% sim, 43,8% não e 18,7% um pouco.

As avaliações em larga escala produzem informações importantes que indicam o nível de desenvolvimento escolar, em cada etapa da escolaridade, essas informações devem subsidiar as metas para a melhoria da educação produzida dentro da própria escola.

Ao elaborar o Guia de Estudo sobre avaliação, GREMAUD (2009) oferece sugestões para que os gestores trabalhem os resultados do SPAECE. As seções anteriores apresentam os Indicadores Sociais; a Avaliação Educacional e a Implantação do SPAECE. Em todas elas, há o histórico e o estudo detalhado de cada um dos assuntos abordados. Especificamente a seção IV detalha o tema "Como Trabalhar os Resultados do SPAECE" em subtemas que abrangem: oficina de divulgação e apropriação dos resultados; a preparação, a execução e o acompanhamento da Oficina.

A décima segunda pergunta, a última, era: você se con-

sidera apto a passar de ano? E que o aluno justificasse sua resposta. 100% dos alunos responderam que sim e justificaram suas respostas com muitas frases. Dentre muitas respostas apresentadas pelos alunos dos 5º anos, nos deteremos nas de maior percentual apresentado: 16,3% dos alunos justificam sua aprovação ao fato de saber lê, escrever e interpretar, outros 16,3% dizem conhecer bem as disciplinas, 11,3% tiram notas altas e 6,2% dominam os conteúdos do 5º ano e por isso merecem passar para o ano seguinte.

Respaldamos estes conceitos em dois grandes estudiosos do tema: Moreto (2005) e Vasconcelos (2008). O primeiro enfatiza que o real sucesso do professor está "quando ele consegue atingir seus objetivos de ensinar oportunizando aprendizagem significativa de conteúdos relevantes"; enquanto Vasconcelos nos faz lembrar que os tempos mudaram, já não se pode mais pensar que bons professores são os que reprovam seus alunos.

> "Outrora se respirava a "cultura da retenção" e o ensino servia apenas para aprovar ou penalizar os alunos com a tortura da reprovação. Embora ele faça um alerta:" quando se proclama pelo fim da retenção, jamais se propugna por seu extermínio, antes sugere-se a busca de novos caminhos, a eficiência de sistemas de recuperação, os instrumentos de reforço na compreensão da aprendizagem significativa e treino de habilidades operatórias, os mecanismos pedagógicos de sedução do aluno que façam do

> aprender a alegria do viver".(VASCONCELOS, 2008, p.89).

Atualmente, percebemos que a retenção pura e simples dos alunos está sendo eliminada. Isto não quer dizer, que o professor promova seus alunos sem nenhum critério, mas que buscam novos caminhos que possibilitem a recuperação individualizada.

Neste caso, convidamos a uma reflexão, todos os alunos respondentes foram aprovados de ano e teve a proficiência atingida por eles em 2013 na avaliação do SAEB de 6,3 na escola A e 5,4 na escola B. Isso rendeu ao município de Guaraciaba do Norte a média de 5,9 do IDEB 5º ano; e no SPAECE em Língua Portuguesa no mesmo ano, a proficiência foi de 209,3 na escola A e 215 na escola B. Vale ressaltar que ambas no IDEB superaram as metas projetadas pelo INEP e no SPAECE seus alunos são pertencentes ao padrão de intermediário.

FREITAS (2009) é contra a forma como as avaliações em larga escala são conduzidas. Ele reconhece que as avaliações têm como objetivo traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, para reorientar as políticas públicas, porém, para ele, essas avaliações seriam mais eficazes se fossem planejadas e conduzidas no nível de municípios, pelos conselhos municipais de educação. Para ele, as políticas nacionais de avaliação se esquecem de que não basta o dado coletado do desempenho do aluno. É preciso que este dado seja "reconhecido" como "per-

tencendo" à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar, comenta o autor. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas para o futuro. E se esse futuro já tivesse sido vislumbrado por professores, gestores e todos os profissionais da educação, certamente os resultados já seriam outros; não mais estariam nos padrões intermediários.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que se seguem não representam a conclusão dos estudos em avaliação externa-SPAECE; significam um momento a mais de reflexão sobre os rendimentos encontrados nos 5º anos do ensino fundamental das escolas João Miguel da Fonseca Lobo e do Colégio Municipal Dom Pedro I, em Guaraciaba do Norte, buscando para o contexto o trabalho realizado pelos diretores, coordenadores e professores para que o aluno tenha uma aprendizagem satisfatória nas referidas avaliações.

Embora em Guaraciaba do Norte a educação tenha demonstrado crescimento no IDEB e no SPAECE, eles não são coesos. Não possuem resultados semelhantes mesmo que as duas avaliações tratem do raio X da educação e baseiem-se em matrizes de referências que trabalham com os mesmos descritores os resultados são incongruentes. Os números não batem. Ao analisarmos o IDEB municipal do 5º ano que é 5,9 percebemos que teve um crescimento de 66% sobre a meta estabelecida pelo INEP que era de 4,4 para o ano de 2013, e nos das esco-

las pesquisadas o crescimento também foi bastante acentuado, ambas superaram as metas projetadas para 2021. A escola A ficou com 6,3 e a escola B com 5,4. Porém, quando analisamos as proficiências do SPAECE, a escola A teve um índice menor que a escola B, 209,4 e 215 respectivamente, embora os alunos da escola A apresente o trabalho da coordenação pedagógica como sendo mais atuante que os da escola B.

A primeira análise que fizemos foi acerca da forma como os Gestores ingressam nas Escolas Públicas de Guaraciaba do Norte: indicação política. Esta é uma prática comumente utilizada na região, mas que nem sempre coloca dentro das escolas profissionais capacitados, que possam trabalhar em prol da melhoria da qualidade da educação. Não se sabe se a melhor saída seria concurso público para os gestores, como a rede estadual já realiza, onde o candidato passa por prova de seleção, título, entrevista, além de candidatar-se e submeter-se a votação de toda a comunidade escolar: funcionários, professores, pais e alunos; porém, estes processos de seleção podem restringir demasiadamente o acesso à profissão de gestores indicados ao cargo apenas por ser correligionário do administrador público.

Ao olharmos para as escolas com a visão do marco teórico sugerido por Gremaud (2009), verificamos que o SPAECE ainda não conseguiu atingir seus objetivos, uma vez que uma cultura avaliativa ainda não fora consolidada pelas escolas; e que os elementos envolvidos no processo educativo também não incorporaram seu papel frente um acompanhamento efetivo dos resultados escolares; bem como, os resultados apre-

sentados pelas avaliações ainda não conseguiram ir além de detectar as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos.

É preciso que as escolas assumam o posicionamento frente a sua responsabilidade com uma cultura de avaliação e ofereçam de fato um trabalho de esclarecimento sobre os resultados das sondagens a toda comunidade escolar. Repassar os resultados apenas para os professores, a escola reconhece o protagonismo deste profissional, mas perde a oportunidade de ampliar esta participação inclusive com os próprios alunos.

Destacamos também que apresentar os resultados apenas verbalmente em reuniões com professores e pais ou afixar panfletos em pontos estratégicos é apenas parte do serviço de divulgação a que o SPAECE merece. Não se pode achar, que pelo fato dos pais serem na grande maioria analfabetos, que eles não possam contribuir com a educação do seu filho. Dessa forma, as escolas precisam também realizar estratégias de integração com os pais, visando despertá-los para seu papel de educador.

Outro fator que causa preocupação é a aprovação de alunos sem saberem lê e escrever em todo o Ensino Fundamental I. Tendo em vista que o Ministério da Educação recomenda a promoção automática nas três primeiras séries do ensino fundamental (1º, 2º e 3º ano). Essa recomendação ainda causa polêmica em todo país entre professores, gestores, pais e até alunos.

No entanto, o ideal seria garantir sim a aprovação dos alunos, mas com aprendizagem significativa; pois a influência

do SPAECE frente as mudanças de práticas avaliativas do professor ainda se apresenta de forma tímida, sem muitos motivos para ânimo. Rogers (1959) já dizia que as pessoas só aprendem aquilo que necessitam ou querem aprender. Portanto, o sucesso no processo de ensino e aprendizagem passa também pela motivação em aprender que os educandos precisam possuir.

Esse trabalho perpassa necessariamente pelo trabalho dos gestores, especialmente do coordenador pedagógico, o que de fato se consolidou na pesquisa na escola A, quando as respostas de alunos, professores e gestores encontravam coerência e coesão entre os pares, o que não fora observado também na escola B.

Lamentavelmente na escola observa-se constantemente o descompasso entre a teoria e a prática. É preciso mudar esse cenário de desarticulação entre o saber, o poder e o fazer, e a escola para isso pode lançar mão de um poderoso instrumento para a transformação de sua realidade: O Projeto Político-Pedagógico. Que quando bem tratado por todos os segmentos educacionais e articulado pelo coordenador pedagógico traz benefícios incalculáveis.

Para Freire (1980) o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola.

É dessa forma, agindo como um parceiro do pro-

fessor, que o coordenador pedagógico constrói sua prática, com vistas a melhorar a qualidade de ensino ofertada pela instituição de ensino na qual atua. Sua práxis comporta várias dimensões: é reflexiva, pois auxilia na compreensão dos processos de aprendizagem existentes no interior da escola; é organizativa, quando tenta articular o trabalho dos diversos atores escolares, e; também é conectiva, pois possibilita elos não só entre os professores, mas também entre esses e a direção da escola e entre pais e alunos com os demais profissionais da educação. A dimensão interventiva acontece quando o coordenador ajuda a modificar algumas práticas arraigadas que não traduzem um ideal de escola pensado pela comunidade escolar e por fim, assume um caráter avaliativo, pois exige que o processo educativo seja sempre repensado, buscando sua melhoria (Vasconcellos, 2008).

Assim, de fato, teríamos nas nossas escolas resultados "verdadeiros", aqueles que se comprovariam pela qualidade do serviço ofertado e pela aprendizagem dos alunos na idade certa. Já não veríamos alunos fora de faixa etária e nem tão pouco sem dominarem o elementar do ensino que é ler e escrever.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo11/7ªed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. Avaliação escolar, gênero e raça. Campinas, SP:Papirus,2009

DEMO, Pedro, Avaliação qualitativa, São Paulo, Cortez Editora, 1999.

FREITAS, de Luis Carlos. Avaliação educacional: caminhando pela contramão... [et.al.] Petrópolis, RJ:Vozes,2009-(Coleção Fronteiras Educacionais).

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes, 1980.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 3ªed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1997. – (Série cultura, memória e currículo, v. 5)

FREITAS, de Luis Carlos. Avaliação educacional: caminhando pela contramão... [et.al.] Petrópolis, RJ:Vozes,2009 - (Coleção Fronteiras Educacionais).

GADOTTI, Moacir.Organização do Trabalho na escola. São Paulo: Editora Ática, 1993

GREMAUD, Amaury Patrick. Guia de estudo: avaliação continuada. Ceará/ Amauri Patrick Gremaud... [et al]. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

GROSBAUM, Marta Wolak. Pró gestão :como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na Escola? Módulo IV/Marta Wolak Grosbaum, Cláudia Leme Ferreira Davis; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado...Brasília:CONSEND,2001

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: mito e desa-

fio: uma perspectiva construtivistaPorto Alegre: Mediação,2007,35ªed. revista.104 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996, p.33.

LUCKESI, Cipriano Carlos. A cultura dos testes. Dois Pontos: teoria e prática em educação, Minas Gerais, v. 1, n. 12, p. 6-8, abr. 1992.

MANNING, Peter K., Metaphors of the field: varieties of organizational discourse, In

Administrative Science Quarterly, vol. 24, no. 4, December 1979, pp. 660-671

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO,

M.C.S(org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade,11 ed. Petrópolis: Ed. Vozes,1999. p.2324. (Coleção Temas Sociais).

MORETTO, Vasco Pedro, Prova: um momento privilegiado de estudo/não um acerto de contas. 6. Ed.Rio de Janeiro, DP&A,2005

Nóvoa, António. Evidentemente – Histórias da educação. Porto: Edições ASA, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Aprender e Ensinar/João Batista Araújo e Oliveira, Clifton Chadwick.9ª Ed.- Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto.,2008.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. – Trad. Patrícia Chittoni Ramos, - Porto Alegre: Porto Ale-

gre, Artmed Editora,1999.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. Filosofia e história da educação. 9.ed. SÃO PAULO: Ática, 1991.

RIVERO, Maria L. e GALO, Silvio. A formação de professor na sociedade do conhecimento. Bauru, SP: Edusc, 2004

ROGERS, C. R. Significant Learning in Therapy and in education. Educational Leadership, Alexandria, VA, n.16, pp:232-242,1959.

SAN'TANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SAUL, Ana. Maria. Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo-2. Ed.- São Paulo: Cortez, 1991. . p. 49-61

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus qualitativa: o desafio paradigmático. In. SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). Pesquisa educacional: quantidade- qualidade. São Paulo: Cortez, 2008.p. 44- 45.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação da Aprendizagem: Prática de mudança: Por uma práxis Transformadora. São Paulo. Libertad,2008

CAPÍTULO 10

PASTOR: CUIDADO, VOCAÇÃO E CRESCIMENTO PESSOAL

Carlos Henrique Ferreira Barros[1]

A clareza do chamado pastoral e a preparação devida são necessidades urgentes da Igreja evangélica brasileira."

Pr. Marcelo Ramiro

1 INTRODUÇÃO

Os pastores escutam os problemas dos outros, mas precisam de alguém que os escute. É fundamental que o pastor seja humilde e busque auxílio, e a igreja seja cuidadora. O pastor não pode achar que ele sempre é o cuidador, precisa se posicionar como cuidado para que possa ser ajudado.

O cuidado físico é muito importante. Muitos pastores "gastam-se por amor a Cristo". Porém, o próprio Jesus cuidava do seu corpo, ficando sozinho em momentos de tensão. Os pastores também precisam de lugares seguros e pessoas que os ouçam, evitando a exaustão. Como o pastor é uma pessoa

1 Licenciatura Plena em Filosofia, Bacharel em Teologia, Graduando em História, Especialista em Terapia Familiar e Pós-Graduando em Ciências da Religião.

normal, está sujeito a todas as angústias da vida e precisa desabafar e ter tempo para descanso. Mentoria para pastores é uma ferramenta bastante útil, e a devoção pessoal também não deve ser negligenciada. Ter um tempo em silêncio com Deus, algo cada vez menos comum em no mundo ativista. É necessário criar oportunidades, momentos em que os pastores possam contar suas angústias.

Os pressupostos acima justificam a elaboração deste trabalho que tem como objeto de estudo "pastor: cuidado, vocação e crescimento pessoal". Problematizando pode-se questionar por que o pastor tem que se pastorear? O objetivo é mostrar que o pastor deve se cuidar.

Para escrever sobre o objeto de estudo, é feito uma pesquisa bibliográfica, analisando, revistas, artigos, site e livros, a ver: Atiência (2000), Azevedo (2001), BOWERS (1989), Brighenti (2006), Forghieri (2007), Hiltner (1978), Johnson (1975), Leloupe (1997), Lotufo Neto (1987), Menninger (1971), Nastrini e Steger (2017), Oates (1982 e 1984), Santos (2014), Sathler-Rosa (2004), Walters (1978) e outros que fundamental o assunto.

A bibliografia possibilita estruturar o trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo aborda sobre algumas considerações sobre cuidado pastoral.

No segundo, observa alguns pressupostos sobre o pastor, tratando a autoconhecimento e orientação vocacional; e saúde física e mental.

Por fim, no terceiro capítulo trata do autocrescimento do pastor, analisando o ajudar-se a si mesmo e identificar-se

com o aconselhando; o ministro deve participar eficazmente; e o ministro precisa ter um ponto de referência.

Ao término espera-se que o objetivo proposto seja alcançado, e é interessante notar que o ministério pastoral é definido a partir da sua origem, Deus é o iniciador do pastorado, ele é o chamador. Toda capacitação para o exercício do ministério pastoral tem por fim último a glória de Deus através do cuidado com os eleitos, aqueles que serão alcançados na história pela proclamação do evangelho (Jo 17:20-21).

Que este trabalho sirva de motivação a pesquisa e preparo.

2 PROPOSIÇÕES SOBRRE CUIDADO PASTORAL

O ministério de cura das almas, ou cuidado pastoral, consiste em atos de auxílio, feitos por cristãos típicos, voltados para cura, amparo, orientação e reconciliação de pessoas com problemas que surgem no contexto de significados e preocupações básicas.

Há numerosos exemplos da maneira em que “cristãos típicos” - da igreja ocidental e da oriental, católicos romanos e protestantes, místicos e ativistas, sacramentalistas e evangélicos - tentaram ajudar os outros, levando-lhes cura, amparo, orientação e reconciliação. Clebsch e Jaekle (apud HILTNER, 1978, p. 100) apontam para a herança literária imensamente rica que pode inspirar e incentivar o pastor de hoje - figuram

a Carta a uma jovem viúva, escrita por João Crisóstomo por volta de 380; o Livro do cuidado pastoral, de Gregório, o Grande (do final do século VI); A imitação de Cristo, de Thomas à Kempis (do início do século XV): a carta Catorze consolos para os exaustos e sobrecarregados, escrita por Martinho Lutero em 1520; os Exercícios espirituais, de Inácio de Loiola (de meados do século XVI), e a obra de Richard Baxter, O pastor aprovado (de 2008). O valor da redescoberta de escritos pastorais tradicionais por parte dos cristãos do século XX preocupados com a questão é algo também enfatizado pelo teólogo americano Thomas Oden (apud HILTNER, 1978).

Apesar do estímulo ao crescimento que essas obras históricas concedem, a vida da árvore do cuidado pastoral nem sempre esteve saudável.

Além de fraquezas internas, causadas por distorções de perspectivas bíblicas e por impedimentos à obra do Espírito, as influências externas ameaçaram, em certos períodos, sugar a vitalidade do cuidado cristão. Às vezes, é como se árvores rivais crescessem sufocante perto, no campo das necessidades humanas, de forma que se formou um verdadeiro bosque de sistemas alternativos. Outras vezes houve mais espaço em nossa floresta imaginária, e a influência das árvores vizinhas foi menos prejudicial. Seja a influência hostil, seja neutra, seja até amigável, talvez não se possa evitar que a natureza e a qualidade do cuidado pastoral da igreja se influenciem, até certo ponto, por ideologias circundantes.

Clebsch e Jaekle (apud HILTNER, 1978) apresentam de

modo mais positivo a questão, quando declaram que o cuidado pastoral sempre utilizou as psicologias da época. Vê esse empréstimo de ideias, por exemplo, na influência do estoicismo sobre João Crisóstomo," do pensamento aristotélico sobre Tomás de Aquino no século XlII6 e no forte relevo dispensado à razão e à vontade nos pastores do pós-

Iluminismo, como John Keble (apud HILTNER, 1978). Durante os séculos XVII e XVIII que os antigos sistemas, com raízes no pensamento grego primitivo acerca da natureza da humanidade, começaram a gerar novos brotos, os quais, com o tempo, produziram alguns vizinhos particularmente intimidantes para a árvore do cuidado pastoral. Esses gigantes amedrontadores - as árvores do behaviorismo, da psicanálise, do pessoalismo e do transpessoalismo - serão examinados com detença nos capítulos seguintes. Seus precursores, no solo do Iluminismo, ofereceram ideias conflitantes sobre a vida humana, de sorte que a "Razão" tornou-se o árbitro decisivo nas questões de fé e de moralidade. Por conseguinte, grande parte da supervisão pastoral começou a convergir para a necessidade de sustentar os fiéis diante das perplexidades da época.

Contra esse cenário, aperfeiçoou-se o conceito de "teologia pastoral", influenciado pelo puritanismo dos países de língua inglesa, pelo pietismo alemão e pelo cristianismo reformado clássico, bem como pelo catolicismo, com seus contínuos ritos e cerimônias. Ao mesmo tempo, grandes progressos estavam ocorrendo fora das fronteiras da igreja, no âmbito da cura psicológica e física. A crença na importância fundamental da

demonologia e da bruxaria começou a esvanecer-se, buscando-se outras explicações para as necessidades e as enfermidades das pessoas. A medida que essas antropologias concorrentes se firmavam, elas ameaçavam sufocar e enfraquecer a árvore do cuidado pastoral cristão tradicional. Clebsch e Jaekle (apud HILTNER, 1978, p. 140) escrevem: "foi durante o Iluminismo que a cura pastoral mergulhou num abandono do qual ainda não se recuperou por completo. Os pastores tornaram-se "religiosos profissionais", uma vez que guiavam as pessoas na direção de um "virtuosismo religioso".

Desde o fim do século XVIII, a prática devocional tende a tornar-se cada vez mais individualista e particular. Esse relevo conferido ao "virtuosismo religioso pessoal" conduziu a uma crescente receptividade aos insights psicológicos que surgiriam. Dentre essas abordagens, as perspectivas da "psicologia da religião" foram um produto quase inevitável do desenvolvimento das ciências psicológicas. William James (apud SATHLER-ROSA, 2004), considera duas categorias principais de pessoas: as de "mente sadia", ou "nascidas uma vez"; e as de "almas enfermas", ou "nascidas duas vezes".

Sob a designação mente sadia, ele abrange os otimistas sem nenhuma ou quase nenhuma noção do pecado humano - e ele culpou o cristianismo liberal de contribuir ao menos em parte para essa atitude. Embora a mentalidade sadia, com sua insaciável busca da felicidade, possa ser algo atraente, James (apud SATHLERROSA, 2004) reconhece que a realidade do mal e do pecado não permitem o sucesso no nível hedonístico para

a maioria dos pastores.

James (apud SATHLER-ROSA, 2004, p. 143) afirma que é

> a alma enferma, com sua consciência do pecado e do sofrimento, que vive num plano mais profundo e que pode, mediante uma experiência de conversão, unir-se ao grupo dos "nascidos duas vezes.

A despeito dessas percepções da natureza humana, James (apud SATHLERROSA, 2004, p. 122) não era um cristão ortodoxo. Incapaz de aceitar tanto o cristianismo popular quanto o teísmo escolástico, ele entende que sua posição era a de sobrenaturalismo bem dosado. James (apud SATHLER-ROSA, 2004) é essencialmente a de um pragmático que descobriu que a ideia de um deus faz sentido na vida cotidiana.

James (apud SATHLER-ROSA, 2004, p. 122) afirma:

> as necessidades práticas e as experiências da religião parecem-me suficientemente satisfeitas pela crença de que, além de cada homem e de certa maneira vinculado a ele, existe um poder maior favorável para ele e para seus ideais.

O pragmatismo de James (apud SATHLER-ROSA, 2004) tem sido interpretado como um exemplo das tendências que ameaçavam minar o cuidado pastoral tradicional na virada do século. Vicejavam o darwinismo e o freudismo, sistemas mais

ostensivamente antagônicos, e as cosmovisões do determinismo biológico e do humanismo otimista cada vez mais se mostrariam perigosas rivais das perspectivas da igreja acerca da natureza humana. A árvore do cuidado pastoral, como visto, está habituada a ter outras antropologias por perto.

Clebsch e Jaekle (apud HILTNER, 1978) sustentam que o cuidado pastoral sempre utilizou as psicologias da época. Como o cristianismo reagiria diante dessas alternativas de peso, tais como o behaviorismo, a psicanálise e o pessoalismo secular, assim como em face do questionamento menos agressivo do pragmatismo americano e da psicologia da religião? Deveria absorver - talvez de forma acrítica - os insights de seus equivalentes não-cristãos? Deveria voltar-se para dentro – evitando ideias externas? Ou deveria de algum modo aprender a conviver com seus vizinhos, estendendo seus ramos de compreensão?

Clebsch e Jaekle (apud HILTNER, 1978) escrevem que "o cuidado pastoral sempre utilizou as psicologias da época", eles acrescentam que ele mesmo "não produz nenhuma psicologia propriamente sua". Reconhece-se que, ao longo da história, a igreja sempre esteve no mundo e, assim, viu-se suscetível à influência externa - tanto no que tange à psicologia humana, quanto em relação a todas as demais áreas.

Concluir que o cuidado pastoral cristão em si não produz nenhuma psicologia propriamente sua? Talvez seja óbvio que, com o aumento da secularização de nossa compreensão da humanidade, as psicologias da época tenham dado a impressão de

ser especialmente opressivas para a árvore do cuidado pastoral. Às vezes, parece que sua influência vivificadora tem sido desprezada por seus exuberantes vizinhos. Por trás da luta cristã a favor da condição humana, o cuidado pastoral de fato tem uma psicologia propriamente sua. Não se trata de um sistema de pensamento obscuro ou fantasioso, mas de uma psicologia profundamente enraizada na maneira pela qual Deus fez. Teorias rivais, elaboradas fora do âmbito da graça comum do Criador, bem como sob a influência hostil do Inimigo, frequentemente têm tropeçado nas pepitas de ouro da revelação divina sobre a natureza humana. Minha esperança e oração é que este livro nos ajude a recuperar algo dessa psicologia que seja propriamente nosso, à medida que buscamos alcançar os necessitados. Não podemos fazer o relógio retroceder (SATHLERROSA,).

A história ainda está atarefada, repetindo-se a si mesma. Os atuais sistemas alternativos que parecem rivalizar com o ministério da igreja estão, em geral, florescendo. Procura-se compreendê-los, rejeitar o que é falso, discernir onde Deus fala por meio deles e entender uma vez mais a maravilha e a singularidade do chamado que ele faz para dar aos pastores para o cuidado dos companheiros da família humana (SATHLER-ROSA,).

3 PRESSUPOSTOS SOBRE O PASTOR

3.1 AUTOCONHECIMENTO E ORIENTAÇÃO

VOCACIONAL

- **Autoconhecimento**

Jackson (1978 apud SANTOS, 2014) trata de quatro egos que lutam por sua própria identificação, no íntimo da personalidade do pastor: o ego-físico, o egomental, o ego-espiritual e o ego-social. Cada um destes representa uma importante esfera de interesse da vida, do pastor, especialmente quando se relaciona com a eficácia do aconselhamento.

O pastor que é fisicamente alquebrado ou desmazelado na sua higiene corporal; mentalmente atrofiado ou fixado em nível medíocre; espiritualmente desnutrido e carente de novos mananciais da graça; ou socialmente rígido e crítico, é um pastor 'que necessita, ele mesmo, de um levantamento de seu estado depauperado. A ele se poderia muito apropriadamente aplicar o adágio:

Para Jackson (1978, p. 44 apud SANTOS, 2014)

> "Médico, cura-te a ti mesmo". Antes que um homem possa encarar as profundas significações do seu procedimento, não está levando uma vida amadurecida e provada. O cuidado do mais íntimo da sua própria alma, do mais recôndito do seu ser, da cidadela do seu espírito exige a coragem e a candura de olhar honestamente para si mesmo.

No seu ministério do aconselhamento, o pastor encontrará vários tipos de egos em seus aconselhando, com os quais precisa ser capaz de lidar, tais como o "Ego Desagregado", o "Ego-Embaraçado", o "Ego-hostil", o "Ego-desconfiado", o

"Ego-ambicioso", o "Ego-dependente", o "Ego-desesperado", o "Ego-apático", o "Ego--rejeitado" (OATES, 1982). Se ele não tem conseguido reconhecer qualquer um destes egos dentro da sua própria personalidade, em verdade, não será capaz de os perceber em seus aconselhando e, consequentemente, não poderá ajudá-los de maneira eficaz.

Uma ocasião conveniente e proveitosa para um exame íntimo é imediatamente depois do período do aconselhamento. O pastor pode perguntar a si próprio se as suas atitudes influenciaram no rumo da conversação. Ele pode descobrir que sentimento de rejeição de resistência, de julgamento, de dependência ou desconforto que ele atribui ao aconselhando, são realmente seus próprios. Reconhecendo estas características como sombras do seu próprio ego, ele pode começar a penetrar os verdadeiros pontos de conflito em sua personalidade e finalmente, na eficácia do seu aconselhamento (OATES, 1982).

O pastor não se despoja, automaticamente, dos traços. Indesejáveis da sua personalidade, no próprio momento da sua ordenação. Pelo. contrário, o conceito terminológico de ordenação pode funcionar como influência impeditiva contra ulterior orientação interna (OATES, 1982).

Estas atitudes, no íntimo do pastor, têm sido formadas durante um longo período de tempo e como resultados do seu

treinamento e do seu ambiente. Aqueles problemas não resolvidos e que repousam muito fundo na estrutura de sua personalidade, naturalmente, exigirão atenção mais demorada e mais penosa. Algumas vezes estes inveterados pontos difíceis não se descobrem até que o ministro penetra bem dentro do seu ministério e até que encontra certo tipo de pessoas e de problemas, nas relações de aconselhamento. Por esta razão o autoexame precisa ser um processo contínuo na vida do ministro (OATES, 1982).

Se o pastor deseja qualquer grau de eficácia no aconselhar o seu povo, precisa desentocar de si mesmo estes traços que desencorajam o aconselhamento. O egocentrismo é o maior perigo da função ministerial.

Rollo May (1970 apud OATES, 1982) chama "egomania". Rollo May (1970 apud OATES, 1982, p. 166), diz: "esta egomania é uma hidra tão teimosa, que uma pessoa precisa exercitar todo o seu engenho para vencê-la".

O egocentrismo comunica ao aconselhamento um ar de profissionalismo, que é o inimigo número uma das relações entre o pastor e o seu rebanho. Este tipo de atitude põe o centro de atenção no próprio pastor, que está mais interessado na sua posição do que no povo que deveria servir. Esta e muito diferente da atitude expressa por Jesus no papel de servo quando lavou os pés dos discípulos (OATES, 1982).

Alguns pastores demonstram estarem sempre com muita pressa ou com um programa de trabalho muito sobrecarregado, de tal maneira que é quase impossível estabelecer cone-

xão, no processo do aconselhamento (OATES, 1982).

Alguns monopolizam o tempo da entrevista falando sozinhos, não dando, portanto, oportunidade de determinar quais os reais problemas a serem tratados. E ainda alguns estão permanentemente sorrindo e concordando sempre, para Johnson (1975, p. 73),

> que exibe um constante sorriso em todas as ocasiões, que insiste em que tudo é encantador" e que se determina a não ver nada de mal, a não ouvir nada de mal e a não falar nada de mal, sem se importar com o que se passa em redor dele.

Essas atitudes repressivas são sintomáticas de ocultos conflitos dentro da própria vida do ministro. O único remédio para a sua solução é um genuíno autoexame

Segundo Johnson (1975, p. 76)

> Quando o ministro começa a ser aliviado de falsos pretextos, de inconfessadas ansiedades e está aprendendo a alegria de entrar livremente no companheirismo da busca do significado da vida com uma outra pessoa, podem ser concretizadas as altas potencialidades para ele se tornar um canal das graças divinas.

Sócrates (apud JOHNSON, 1975), disse que a vida não

perscrutada não é digna de ser vivida. Da mesma maneira, um ministro que não se examina a si próprio, não é digno da tarefa sagrada a que foi chamado. Contudo, qualquer escrutínio sem que não seja genuíno, pessoal, e íntimo, é apenas superficial. Quanto mais o pastor receia encarar-se a si mesmo, num exame crítico, tanto mais está necessitando de ajuda pessoal (JOHNSON, 1975).

- **Orientação vocacional**

Menninger (1971) estuda o que salienta semelhança entre ministros e médicos, nas motivações que os levaram às suas respectivas vocações. Os quatro fatores particularmente enfatizados foram, essencialmente incônscios (MENNINGER, 1971, p. 208):

> - O desejo de aliviar as ansiedades daí infância pela fidelidade à crença na infalibilidade, seja de um Deus, de uma filosofia, ou de uma técnica (ciência).
> - A busca de uma solução para o problema do conflito com a autoridade.
> - A necessidade de acalmar o senso inconsciente, culpa originado de uma hostilidade há longo tempo reprimida, desde a meninice, contra vários membros da família, pelo processo psicológico da invalidação.
> - Uma curiosidade exaltada a respeito do corpo

> humano, especialmente do corpo materno e do grande mistério da criação.

Estas descobertas de Menninger (1971) concordam com as opiniões geralmente sustentadas, de que as primeiras experiências em família e no lar são fatores fortes, e significativos, na determinação da vocação de uma pessoa.

Embora haja geral concordância no tocante à influência da motivação inconsciente na determinação vocacional, a medida desta influência é ainda um tanto material de conjectura. Vários- testes psicológicos, tais como "The Stronge Vocacíonal Interest", "The Allport- -Vernon Study of Values", "The Minnesota Multipftasic Personality Inventory", "The Bernreuter", "The Szondi", "The Rorschach" e testes projetivos, como Koch e Machever (apud MENNINGER, 1971), fornecem dados altamente significativos, mas ainda não podem abranger a extensão da motivação incônscia na escolha vocacional.

Urna análise adequada que podemos fazer, sem cairmos no perigo de avaliação errônea, é provavelmente uma classificação geral das influências. Gustafson (apud MENNINGER, 1971) estuda dos tipos de estudantes de seminários teológicos dos Estados Unidos e, dos resultados de semelhante estudo, construiu uma lista de dez categorias, em que tais estudantes podem ser colocados:

- Coagido.

- Perturbado
- Dirigido
- Resistente
- Protegido
- Zeloso
- Cético
- Humanitário
- Pesquisador
- Amadurecido

As cinco primeiras categorias da lista acima são, em termos gerais, características incônscias. Descobre-se, em estudo feito por Roberto C. Leslie (apud MENNINGER, 1971), professor da "Pacific School of Religion", de Berkeley, Califórnia, que, em duas classes de calouros seminaristas, cinquenta por cento dos alunos se enquadravam nas cinco primeiras categorias. Experiências posteriores, usando esta classificação com estudantes mais idosos, que haviam decidido deixar as suas ocupações para ingressarem no ministério, mostraram que estes se enquadravam, em grande medida, nas últimas cinco categorias, que são caraterísticas de motivação consciente.

Para Oates (1984, p. 92):

> O tema comum, ao longo das suas experiências de vida, era a gradual insatisfação com a maneira como estavam usando o seu tempo, o gradual aumento em liderança leiga dentro da igreja, a crescente con-

> vicção de que os seus interesses e habilidades poderiam ser postos a trabalhar melhor, em liderança religiosa 'de tempo integral.

Bowers (1963, apud OATES, 1984) apresenta treze estórias representativas de casos de ministros que, durante o curso da sua carreira, necessitaram de terapia. Os seus conflitos diziam respeito particularmente em volta do seu ministério como uma vocação, e surgiam primariamente como resultado de motivações incônscias patológicas. As duas mais significativas influências que ela considerou foram a morte e o exibicionismo. As suas descobertas e análises provaram forte apoio à teoria das motivações incônscias, como significativa influência na vocação ministerial.

Não se pode deixar a impressão de que a tarefa do ministro e um resultado tênue de fatores humanos e ambientais. Existem as contra influências de compromissos positivos com ideais superiores, influências da direção divina e a terapia mantenedora da graça de Deus, na presença de forças negativas. O exemplo de numerosos ministros dá substancia ao fato de que, a despeito dos muitos que "se sentem chamados", há muitos mais que, na verdade, são escolhidos (OATES, 1984).

- **Questões Éticas**

A parte das premissas fundamentais da Escritura e os compromissos teológicos formulados, o ministro é intrinseca-

mente casado com a sua vocação pela sua axiologia. Para o ministro, a vida é digna de ser vivida. Ela deve e pode. ser uma vida rica - plena de felicidade e de experiências compensadoras. É verdade que existem aspectos negativos, as perturbadoras contradições do drama da vida, e os mistérios inexplicáveis de que o fatalismo se nutriria. Mas a parte positiva da sua natureza persiste em favor do bem. Neste sentido esta observação poderia muito bem ter sido analisada na dimensão das motivações inconscientes, porque a sua caraterística poderia ser um fator de motivação tão forte para o ministério como qualquer influência patológica inconsciente (OATES, 1984).

O intento não é tentar uma discussão do propósito e dos objetivos do ministro apenas interessado em reconhecer que, na base da vocação ministerial está :um forte compromisso com um código de ética. O ministro crê nas pessoas como personalidades, da mesma maneira que também crê que elas formam uma sociedade. Pela razão de crer em retidão pessoal e também em justiça social, o ministro se relaciona com pessoas e seus problemas individuais e com o grupo também (OATES, 1984).

Esta forte persuasão Interior o faz continuar em face mesmo das desigualdades desesperadoras, da aparente invencibilidade do mal, e, muitas vezes, da falta de resposta aos seus esforços. Quer ele creia na inerente bondade do homem, quer na sua inerente depravação, ele está convicto de que os homens podem reabilitar-se e de que a sociedade pode ser melhorada. Em suma, o homem é mais do que mero animal. Ele é uma

criatura revestida de dignidade e digno de ser salvo (OATES, 1984).

Este senso ontológico a respeito dos seus semelhantes é a base do seu ministério. Até mesmo o chamado de Deus deve repousar sobre esta ética fundamental.

O lado prático deste padrão ético expressa-se na relação pastor-paroquiano. Em cada encontro existem as nuances escondidas· da responsabilidade moral do pastor para com o seu paroquiano. Quer de conselho verbal, ou seja, meramente observado na vida de cada dia o ministro está consciente de estar carregando o fardo da comunicação dos ideais da vida cristã. O ministro não precisa de contraditar os princípios que formam o pedestal do seu alto chamado, nem deveria violar as frágeis linhas das relações humanas. Na verdade, o ministro precisa de ser presente a tempo e fora de tempo. É uma permanente vigília - para que o evangelho não seja blasfemado.

Surgirão situações individuais em que ele necessitará de sabedoria, como também de um desejo de fazer o que é correto, tais como, manter a confiança do povo, o quanto de tempo dedicado ao aconselhamento de pessoas, quanto dizer a pessoas incuravelmente enfermas a respeito da sua condição, aceitar pagamento por determinados serviços, tentações emocionais e um autocontrole geral em situações desagradáveis (OATES, 1984).

Outras esferas muito significativas da ética pastoral têm a ver com relações inter-pastorais que, muitas vezes não são tão puras como as relações entre pastor e ovelhas; o pastor, e

sua família, que é o cadinho do comportamento de qualquer homem; e as relações do pastor com o mundo cristão total, onde o ministro necessitará de conhecer a extensão do seu envolvimento em promover a causa de Cristo de maneira pública (OATES, 1984).

- **O Ambiente Religioso**

Ao falar de meio religioso se pensa nas influências aplicadas sobre o indivíduo por meio de instituições como a Escola Dominical, o ato e a forma do culto, as interpretações familiares de religião, grupos religiosos e influências pessoais. Não se pode justificar o ambiente religioso como uma influência significativa para a vocação ministerial, sem tomarmos também em consideração o fator da personalidade proveniente da mesma situação, diferentes vocações se realizam.

O fator ambiente, em muitos casos, é a influência que pesa em favor da carreira religiosa. Por sinal o ambiente é também o fator que leva, muitas vezes, o individuo a abandonar a sua carreira religiosa (OATES, 1984).

Se um indivíduo recebe do seu ambiente uma influência benéfica e positiva, é mais do que provável que venha a ser um candidato ao ministério, do que se receber uma influência negativa e indesejável. Mas aqui, também, não se pode estar certo, porque há fortes influências e experiências pessoais dentro do inteiro quadro religioso que, para alguns, tornam-se bases para uma decisão de ingressar no ministério.

É fácil no meio religioso forte e emocionalmente orientado, motivações patológicas tornarem-se entrelaçadas e escondidas, na escolha ministerial. A experiência da conversão, em alguns casos, tem sido interpretada como uma chamada para pregar. O conceito de dedicação é concebido somente em termos de ingresso no ministério. Alguns, por causa de um forte senso de culpa ou, numa tentativa de compensação por uma vida anterior de pecado, entregar-se-ão ao ministério.

Em geral, a maioria dos que ingressam no ministério vêm das fileiras de forte orientação religiosa. Isto é muito natural, uma vez que têm sido expostos a um contato pessoal com a vocação e têm sido orientados em direção à função total da igreja (OATES, 1984).

3.2 SAÚDE FÍSICA E MENTAL

- **Saúde física**

Se o ministério fosse limitado somente aos que estão na posse de completa saúde física e mental haveria uma grande crise nas fileiras ministeriais. A despeito da lei levítica que estabelecia o critério divino, sem mancha, do sacerdócio do Velho Testamento (Levítico 21:16-24) (BOWERS, 1971), Deus tem de depender, nos dias de hoje, de canais menos perfeitos, como São Paulo, que demonstrava em seu próprio corpo ‘que “temos este tesouro em vasos terrenos, a fim de que a excelência do poder possa ser de Deus e não nossa”. (2 Cor. 4: 7) (BOWERS,

1971).

É costume dizer-se que, a quem Deus chama Ele capacita. Isto é indiscutível, se uma pessoa é realmente chamada de Deus (BOWERS, 1971). Porque Deus pode e, muitas vezes, realmente, toma os vasos humildes e quantas vezes quebrados, para "confundir os sábios", na execução dos Seus divinos propósitos. Não obstante, o homem que é chamado para a tarefa de um servo ministrador precisa conservar-se, até onde permite a sua capacidade, de tal maneira que possa funcionar otimamente e com mínimo de fatores impeditivos. Pois espera-se do servo que cumpra a vontade do seu senhor (BOWERS, 1971).

Tendo asseguradas as circunstâncias fisiopsicológicas que estão além do seu controle, é sua obrigação moral conservar-se sadio (BOWERS, 1971).

A pregação do Evangelho compreende tanto saúde física e mental como também saúde de alma, e deve ser "anunciado primeiro em Jerusalém, e também aos outros" (BOWERS, 1971).

Para Bowers (1971, p. 77):

> O pregador que gasta cinquenta por cento do seu tempo num leito, acamado, devido à sua falta de cuidado pessoal, ou que está sempre se arrastando penosamente durante todo o decorrer do dia devido à falta de vitalidade, ou cuja ansiedade estampada no rosto trai um coração aflito, ou cujo comportamento taciturno revela alta susceptibilidade emocional -

> não é o exemplo das qualidades plenas e abundantes do Evangelho de Salvação.

Tendo dito isto, a afirmar-se que das infrações físico-mentais contra a saúde do próprio ministro, o Evangelho frequentemente não é ferido ou atingido. Isto se deve ao fato indubitável de que o Evangelho é inerentemente forte e poderoso e não depende de sua canalização para sua eficácia (BOWERS, 1971).

Por esta mesma razão a lei levítica do pastorado foi ab--rogada. E ainda, isto não é uma licença para isentar alguém do fardo moral 'da identificação pessoal com a sua mensagem.

A respeito do aspecto físico bem estar do ministro, é bom salientar que é uma característica natural e uma prática comum para o ministro se desgastar na execução da sua tarefa. Qualquer que seja o motivo o resultado é frequentemente um coração compungido e ferido. As consequências maiores de tal quebra são sentidas pela família e por todo o corpo da igreja. Quão importante é, então, que o ministro considere a sua saúde física como um porta-chaves do seu ministério e que tome medidas para salvaguardar o seu bem estar físico (BOWERS, 1971).

Ao invés de escutar e discutir as regras óbvias da higiene e dó cuidado corporal, será mais proveitoso frisar um ponto que nos é definitivamente pertinente - o assunto da fadiga. A tarefa do ministro requer abundante energia nervosa (BOWERS,

1971).

A pressão emocional e mental tem grande influência sobre o físico. Este tipo de atrito é difícil de ser medido, e, portanto, pode surpreender alguém que lhe seja totalmente desconhecido (BOWERS, 1971).

Não há uma regra explícita e clara que se possa seguir. Cada indivíduo deve "sentir" a sua própria capacidade e aprender a funcionar dentro do seu raio de ação. Esta parece ser a melhor maneira de delimitar a margem de tolerância de um indivíduo. Isto pode aumentar ou decrescer com o decorrer do tempo e a. intensidade do trabalho, mas, de qualquer forma, é algo que não pode, nem deve ser ignorado, se o ministro tiver que conservar-se integralmente apto quanto ao seu físico (BOWERS, 1971).

- **Saúde Mental**

A exata natureza da tarefa ministerial é tal que exige um alto grau de maturidade e de saúde mental.

Infelizmente isto não é garantido ao ministro quando ele completa o seu treinamento teológico e inicia a • sua carreira. De fato, deficiências serias na estrutura da personalidade do seminarista geralmente passam totalmente despercebidas durante os seus anos de treinamento por estarem tão profundamente arraigadas à sua vida (LOTUFO NETO, 1997).

À medida que o ministro desdobra a sua personalidade dentro do seu multifário centro de trabalho, ele encontra

experiências que desencadeiam reflexos, revelando, assim, as fraquezas e forças do seu Ego. Agora, no realismo "dicotômico de vida e morte" da interação humana e sob o doloroso fardo de responsabilidade dos conflitos espirituais dos outros, estes traços latentes que, por tão longo tempo tão confortavelmente coexistiram nos recintos ocultos da personalidade, agora se levantam para responder (LOTUFO NETO, 1997).

Por esta razão não podemos atribuir com certeza as causas da necessidade psicoterapêutica entre os ministros.

Muitas vezes as razões apresentadas por observadores leigos para os problemas mentais do ministro são apenas fatores externos que na realidade são apenas sintomas e não causa do seu problema. Fatores motivadores inconscientes e um prévio condicionamento refletem sobre os reflexos que são congruentes com a estrutura básica da personalidade. E é por isto que se torna de suma importância que o ministro seja honesto para com a sua análise de autoconhecimento desde o início de suas intenções ministeriais. Se ele encara as forças e fraquezas da personalidade logo que as descobre, ele logo solucionará este ponto de inquietação, ou, pelo menos, tomará consciência dele, tal que isto não aleijará o seu futuro ministério (LOTUFO NETO, 1997).

Com todo o devido respeito ao conceito; "Ai de mim se não pregar o Evangelho" (LOTUFO NETO, 1997); o ministério é basicamente uma expressão altruística do serviço ao próximo. Se o ministro estiver resolvendo o seu próprio problema sozinho, por dedicar-se à vocação, ele irá, sem dúvida, desen-

volver um complexo de culpa em algum ponto de sua carreira. O ministro não pode usar seu rebanho, posição ou influência para servirem psicologicamente às suas necessidades pessoais sem, em dado momento, pagar o preço convertido em conflitos mentais.

Uma sensação de derrota, qualquer que tenha sido a sua causa, é talvez, o maior temor entre os ministros.

No entanto, é bem estranho que, às vezes, este temor do fracasso incite a uma ação paradoxalmente positiva que se torna a verdadeira arma que vence o fracasso, mas mesmo assim o ministro está constantemente perseguido pelas lamuriações derrotistas de Elias, pois se encontra diariamente envolvido na luta de perda e ganho (LOTUFO NETO, 1997).

Qualquer estado de regresso ou de impasse que ele experimente na promoção do seu trabalho, cria um dilema psicológico que culminará no sentimento de fracasso.

Na consumação de uma tarefa, sente-se deprimido ou vazio devido ao gasto de energia física e nervosa, e em tal estado psicológico o ministro é tentado dentro de si mesmo por indagações a respeito do sentido e resultados de todos os seus esforços. Esta é a “noite negra da alma” que sobrevém a todos os ministros com vários graus de intensidade (LOTUFO NETO, 1997).

Em tais épocas de conflito mental, o ministro volta-se para seus próprios remédios que havia receitado a outros, tais como o ritual, as orações, os. Sacramentos e a meditação silenciosa - e descobre que eles não têm nenhum efeito de cura. Per-

manece estéril e seco dentro do vestíbulo sagrado de um ministério santo. Muitos ministros por terem sido submergidos pela intensidade de uma luta de mente e alma têm abandonado a tarefa santa (LOTUFO NETO, 1997).

Outros ministros que resistem à "negra noite" através de um suporte externo da terapia ou através da espera paciente dos recursos espirituais interiores têm vencido, e continuam um ministério profícuo e às vezes mais rico. Um fator terapêutico que o ministro tem a seu favor é galardoar aqueles que diligentemente o buscam, qualquer que seja a necessidade (LOTUFO NETO, 1997).

Conquanto seja temporariamente difícil apropriar-se desta fonte divina durante o seu problema mental o ministro, no entanto, tem, a disposição básica de mente que pode eventualmente conduzi-la através do seu conflito (LOTUFO NETO, 1997).

- **O homem**

Existe uma evidência crescente de que os valores dos pastores influenciam as relações estabelecidas no aconselhamento. Meu estudo a respeito dos pastores liberais e conservadores e suas preferências de diálogos' de conselho (10) revela que a teologia se torna bastante evidente na relação de conselho entre o pastor e sua ovelha. Quando esta evidência é cumprida mais além é logo observado que os valores do pastor estão inexplicavelmente ligados às suas crenças a respeito da natureza do

homem (WALTERS, 1978).

Pela virtude de seu chamado, o próprio propósito do qual e a redenção do homem, o pastor coloca-se à parte e sobre um conceito meramente científico do ser humano (WALTERS, 1978).

Para Walters (1978, p. 12):

> Não pode adotar o conceito freudiano, o qual é puramente biológico e orgânico e destitui o homem de sua natureza transcendental. Tal posição está em conflito direto com a premissa básica do ministério. Por outro lado, não pode assumir, também, ponto de vista rogeriano a respeito do homem, o qual afirma que dentro de cada ser existe suficiente capacidade para alcançar a vida plena e harmoniosa. Isto não reconhece a necessidade de forças exteriores e além do organismo humano.

Em algum ponto entre estas duas posições extremas se ergue a doutrina cristã do homem.

A doutrina cristã do homem quer dirija à direção da depravação agostiniana ou à direção do Bem rousseauniano, postula ainda a influência de forças espirituais para a necessária e completa reabilitação do homem (WALTERS, 1978).

Isto é singular no aconselhamento pastoral cristão. Concebe-se que o homem é biológico e racional, mas nenhum destes conceitos nem ambos conjugados compreendem adequada-

mente a soma total da natureza do homem. O fator espiritual é essencial. Deve estar integrado dentro da moldura total do ser, para que a sua personalidade seja considerada em sua unidade.

Segundo Walters (1978):

> Nossa crença deve reconhecer a inter-relação do natural racional e espiritual. Precisamos ter total conhecimento da capacidade única do homem para a autotranscedência e os ápices e profundidades da liberdade humana. Somente tal doutrina será suficientemente adequada para prever a dimensão da perspectiva na qual a terapia atua.

Quando considera que o clima de pensamento no qual a maioria da psicoterapia hodierna é praticada é naturalista, nós compreendemos a necessidade e o significado do conceito cristão sobre o homem. Uma visão cristã não é uma posição menos substancial nem tão pouco suportada com dados empíricos. Ao contrário, a fé cristã é ao menos uma opção igual para o pensador.

É, ao menos, tão inteligível quanto a fé, repousando ao menos em tantas experiências de evidência e demonstrando uma capacidade de interpretar inevitáveis verdades da vida humana de uma forma tanto mais profunda quanto mais significativa. As assertivas da verdade da fé cristã não podem ser provadas, mas podem ser testadas por aqueles que se colocam dentro do círculo da fé. Além disto, a fé cristã pode possuir um

contexto amplo e generoso para com o projeto científico em todas suas próprias dimensões e relações (WALTERS, 1978).

Devido a esta visão sinótica do homem, o ministro cristão está de posse de uma posição única. Ele encontra-se num perigo menor de inclinar-se para os extremos de uma interpretação ou biológica ou racional. Ele vê um ser mais completo pela simples razão de que ele é conhecedor da natureza compreensiva da personalidade humana. Também reconhece a validade de cada uma das forças que contribuem para o processo dinâmico do desenvolvimento humano. Seu conceito do homem prevê um entendimento mais claro do potencial do bem e da tendência para o mal em todos nós. Além do mais, a doutrina cristã do homem sedimenta-se numa base de experiências humanas trazidas através dos séculos (WALTERS, 1978).

Uma das razões fundamentais encontra-se no fato da herança histórica ser elaborada do testemunho pessoal e da observação dos não participantes. Volvendo os nossos olhos para o passado consistentemente em relação a espaço e tempo, a evidência acumulada para a validez do encontro divino-humano como um aspecto verificável na experiência, é muito expressivo para ser ignorado.

Walters (1978), afirma que a,

> Além do mais, a luz que é lançada sobre a natureza humana; e a benéfica influência da fé cristã na solução da ansiedade fazem com que tal experiência seja analisada como algo bem diferente de um curioso

fenômeno psicológico.

Expressando de outra forma, o homem não pode ser compreendido dentro do contexto de seu ser isolado seja ele biológico ou racional. Precisa ser compreendido em sua relação com Deus. Ele é um ser tão espiritual quanto o é físico e mentalmente. Até que a natureza transcendental do homem seja admitida, o seu problema não poderá ser devidamente diagnosticado e ele não poderá ser reabilitado por completo.

A orientação do ministro com respeito à doutrina cristã do homem baseia-se grandemente no velho dizer de Santo Agostinho: "Tu nos criaste para Ti mesmo, e nossas almas estão inquietas (ansiosas) até que elas descansem em Ti, ó Pai" (apud WALTERS, 1978).

Um dos interesses primários do verdadeiro pastor sempre tem sido atender às necessidades individuais e ajudar o seu povo em seus problemas. Ele sempre tem procurado dar orientação, conforto e encorajamento aos perplexos, aos instáveis, aos infortunados, aos doentes, 'aos aflitos a todo aquele que possa necessitar ou buscar em certa' medida, por pressuposições teológicas, que a. sua ajuda. É verdade que muitos eram limitados, grandemente influenciavam o seu acesso a natureza humana. Na maior parte dos casos, o interesse primário era "salvar a alma", pensando-se somente em termos de um estado futuro e, principalmente, de conceitos teológicos e bíblicos, deixando de ver conflitos emocionais e ambientais que eram as

fontes reais das dificuldades (WALTERS, 1978).

Este criticismo não deve ser aplicado ao ministério, apenas. A mesma situação existia nas atitudes e procedimentos tanto de profissionais da medicina como da educação, nos anos passados. Todos eram sujeitos às mesmas limitações e erros, ao tratarem com os problemas de personalidade dos seus pacientes e alunos. Ao mesmo tempo, muitas vezes deparamos com espantosa introspecção e compreensão dos problemas da natureza humana por parte de alguns destes pastores, a sua psicologia brotou das suas próprias experiências, mas eles muitas vezes tinham uma desusada eficiência e uma alta porcentagem de êxito em seu trabalho. (WALTERS, 1978)

O seu proceder e os seus métodos... são dignos de muito estudo e consideração (WALTERS, 1978).

4 AUTOCRESCIMENTO DO PASTOR

4.1 AJUDAR-SE A SI MESMO E IDENTIFICAR-SE COM O ACONSELHANDO

Chega-se agora à consideração do alvo final' do ministro aconselhador, que é o de facilitar o crescimento da personalidade ao máximo nível de maturidade.

Para o pastor, este alvo sempre está dentro do contexto de um quadro espiritual de referência. Como já foi discutido. em Aconselhamento Dimensional, o ministro pressupõe o diálogo Deus-Homem na conversação, seja ela de conteúdo "reli-

gioso" ou "secular".

Brister (apud DE OLIVEIRA, 2005, p. 100) afirma que: "Até certo ponto, o aconselhamento cristão deve ser considerado como uma espécie de oração - uma conversação com Deus na presença de uma outra pessoa". Nesta moldura, o pastor reflete a mente de Cristo, inteiramente cônscio da carga que assume, no ministério curativo do seu ofício. No final, a razão pela qual ele aconselha, é substituir a doença pela cura, a tensão pelo alívio, e as trevas do desespero pela luz da esperança. Nas palavras do profeta Isaías, o ministro de Deus é chamado "a consolar todos os tristes: a dar-lhes ornamento por cinza, óleo de gozo por tristeza, vestido de louvor por espírito angustiado "(Is. 61:2,3).

Considera-se alguns dos princípios que poderão servir de guias ou de roteiros de crescimento no processo do aconselhamento O ministro não é um mero despenseiro de conselhos (DE OLIVEIRA, 2005).

Tão pouco o seu ofício é o de fazer trocas - dando ao aconselhando um bom sentimento em lugar de um mau, ou despedindo-o, ao fim de uma conversa de quarenta e cinco minutos, inteiramente um novo homem. Na verdade, há ocasiões em que é pedido um conselho e, naturalmente, deve ser dado. Mas isto não é aconselhamento.

Também há outras ocasiões em que, depois de uma sessão apenas, uma pessoa deixa o escritório do pastor "sentindo-se" como se fosse um homem novo, mas, mesmo isto, não se deve considerar como o aconselhamento que está sendo objeto

da nossa discussão.

O aconselhamento eficaz existe quando uma pessoa é levada a ver a própria responsabilidade em sua cura, e quando a sua própria vontade é posta em ação para assumir uma atitude positiva e uma nova qualidade de procedimento. Não há verdadeiro aconselhamento onde não se vê positiva mudança de procedimento. Esta mudança é' significativa para o indivíduo, somente quando ele a inicia. Ele, então, é o responsável pelo seu progresso. O êxito do aconselhador mede-se pelo grau em que ele consegue ajudar o indivíduo a ajudar-se a si mesmo (DE OLIVEIRA, 2005).

Há muita coisa que o pastor tem em seu favor para encorajar este princípio de ajuda própria, quando trabalha com o seu povo, ele está sempre e plenamente consciente da capacidade básica de escolha, inerente à condição humana. (Recurso de escolha) Para o pastor, os homens não são meros objetos contra os quais são atiradas as fantasias e experiências de caprichosos mentores. Não são meros "recipientes" de instruções, maneira de autômatos. Antes, eles são ouvintes que podem fazer escolhas, e escolhas eles farão. Na verdade, este é o apanágio do homem, mas, como é o caso de todo potencial, pode levá-lo também em uma direção negativa. Isto sugere um outro ponto que é extremamente pertinente - à escolha de alternativas.

Para De Oliveira (2005, p. 120),

> A liberdade de escolha permanece arrolhada até que o indivíduo enfrente uma alternativa que se lhe

> abra. O pastor não pode e não deve escolher um curso de ação para o aconselhando, mas é moralmente obrigado a apresentar-lhe as várias alternativas, exatamente como ele as percebe. E deve encorajar o aconselhando a considerar quaisquer outras alternativas que possa reconhecer por si mesmo. Em suma, o pastor não está escolhendo pela pessoa; está meramente apresentando um panorama de contingências que são finalmente determinadas pelas escolhas esclarecidas da própria pessoa interessada. Desta 'maneira, o indivíduo aprende a apoiar-se em si próprio; a assumir espontaneamente a sua própria responsabilidade e a considerar as consequências das suas próprias decisões. A responsabilidade das decisões repousa sobre a própria pessoa que as toma, seja uma, ou uma série durante um prolongado espaço de tempo. Isto conduz à verdadeira maturidade.

Naturalmente, este princípio de autoajuda é baseado na assunção de que aqueles que se submetem ao aconselhamento cristão estão relativamente livres para desenvolver esforços, com vistas a uma salutar solução de seus problemas.

Este não é o caso daqueles que são tratados por psiquiatras, cujo objetivo é "terapia" no sentido médico. Uma ulterior assunção do princípio de autoajuda é que o aconselhamento do pastor está predominantemente ao nível consciente do conflito

humano e não no nível inconsciente, que é onde funciona a psiquiatria. Isto. não significa que o ministro não deva aconselhar aqueles que estão profundamente conturbados e que o procurem (DE OLIVEIRA, 2005).

Deve acolher e atender o seu pedido de ajuda e fazer tudo quanto puder para conseguir lhes alívio e, quando não se sentir mais capaz de fazer face à situação, deve fazer apropriada preferência a profissionais adequadamente treinados.

O ministro deverá identificar-se com o aconselhando. Uma pessoa não pode identificar-se com uma outra sem exercer introspecção na real condição daquela outra pessoa. A introspecção pode alcançar-se por meio de observação das relações daquela pessoa com as outras, como. o jovem que fica à margem, em um ajuntamento social, ou que não toma parte nos jogos e nas conversas. É claro que ele não está fazendo parte do grupo. Está encerrado dentro do seu próprio mundo particular. Algumas vezes, esta introspecção vem por meio de. uma conversa com a pessoa em foco (DE OLIVEIRA, 2005).

Por uma mancheia de palavras faladas de maneira casual ela pode expressar um desejo, uma dúvida revolta solidão ou qualquer outro estado de mente. Mas, enquanto urna pessoa não se certifica ou, pelo menos, não presume do estado psicológico dos outros, não pode começar a identificar-se com eles, em suas necessidades (DE OLIVEIRA, 2005).

Identificação envolve duas pessoas em uma relação de empatia. Empatia deriva de duas palavras gregas (en + Pathos) que significam “sofrimento com”. É isto essencialmente’ que

acontece na relação empática - duas ou mais pessoas estão sofrendo juntas. Isto significa que a pessoa que busca identificar-se com outra precisa sacrificar o seu próprio estado de alma para tornar-se igual a outra pessoa. Isto é exatamente o que Jesus fez na Experiência da Encarnação, pela qual Deus se tornou Homem. Da mesma maneira, então, o pastor que se identifica com aqueles que a ele vêm, renuncia a uma parte de si mesmo para sofrer com eles (DE OLIVEIRA, 2005).

Mas esta identificação empática deve ser apenas temporária, desde que é só um veículo do aconselhador para levar assistência ao sofredor. Não há virtude em identificar-se com o aconselhando até ao ponto de ficar como ele ou para mostrar interesse por ele. O propósito é tornar-se um com ele, para que ele possa ser elevado da sua condição, a um novo e superior nível. Imagine-se um homem jogando-se dentro de um poço para ajudar um seu amigo ali caído, sem levar uma corda ou uma escada, ou sem prover qualquer outro meio de ambos escaparem da cisterna! Isto seria como identificação sem alívio para o sofredor. Por esta razão, a identificação deve ser temporária - ela somente tem em vista prover um ponto de apoio para um amigo sofredor, a fim de levantá-lo. O objetivo da identificação é transferir os recursos de um ao outro. Depois de estabelecida a conexão com o sofredor, e no seu nível' inferior, o aconselhador começa gradualmente a voltar ao seu prévio nível e, com ele, espera trazer o seu paciente.

O pastor pode encontrar uma saída da dor ou do problema, porque tem mais equipamento do que o seu amigo. Seja

por meio de sugestão' ou por uma atitude comunicada, ele lhe transfunde uma nova disposição. Agora, em pé de igualdade, eles operam conjuntamente e nova vida vem ao paciente. Um notável rasgo de identificação aconteceu quando Jesus penetrou na casa de Zaqueu (DE OLIVEIRA, 2005).

Este homem era pequeno de muitas maneiras e, pior do que pequeno, era solitário, porque odiado. Quando o Mestre entrou em sua casa, tomou sobre si aquele ódio e foi criticado porque "entrara para ser hóspede de um homem pecador" (Lc 19:7). Mas esta identificação com Zaqueu foi o meio para trazer transformação a um sofredor solitário.

No esforço de se identificar, não deve o ministro estar inconsciente dos perigos envolvidos. Quando empatiza com o aconselhando, não deve deixar-se vencer pelos tons sentimentalistas, do problema. Eles o arrastarão para dentro de um pantano de emoções, e que poderá ficar desesperadamente atolado. Isto e especialmente importante ao tratar-se com as pessoas do outro sexo. A fronteira entre o amor cristão e a atração amorosa é, às vezes, por demais tênue. Muitos têm caído neste ponto, por se terem perdido no contexto emocional da situação em n:aos. Convém que o ministro então conheça a sua força e pondere bem a sua armadura: para que possa sobreviver a este arriscado ministério da identificação.

4.2 O MINISTRO DEVE PARTICIPAR EFICAZMENTE

Para Brister (1988, p. 178):

> O aconselhamento pastoral é prudentemente permissivo e persuasivo, aceitando e confrontando, ao invés de ser o que um atilado comentador chamou de uma aventura em passividade. A singularidade do aconselhamento pastoral está no uso que os participantes fazem do auto confrontação, ocorrente a qualquer momento na relação, e da iluminação - humana e divina - dada em seus encontros face a face, em um contexto cristão.

Esta acareação envolve três atividades distintas: ouvir, falar e perceber.

- **Ouvir**

Quão difícil se torna, muitas vezes, para o ministro, prestar atenção, apenas!, Todo o seu treinamento e serviço têm lhe distribuído o papel de iniciador, e exercer a liderança é a sua segunda natureza. Por isso, a função de ouvir exige-lhe o oposto de toda a sua orientação e do seu papel convencional. Na verdade, este pode ser o seu mais difícil ajustamento, no diálogo comunicativo, seja uma visita domiciliar ou uma entrevista no seu gabinete pastoral (BRISTER, 1988).

Prestar atenção de verdade, contudo, não é exatamente acolher palavras emitidas na nossa direção, que penetram em

nossos ouvidos e registram um fato ou um pensamento, mas receber uma comunicação em atitude responsiva para com um igual, numa relação vis-a-vis. Ouvir mesmo exige mais que o ouvido.

Aquilo que o aconselhador observa na confrontação, exerce comunicação de maneira tão significativa, como quaisquer das palavras ouvidas. A mesma atmosfera ou clima sentimental no processo verbal também porta mensagem - e assim é que se ouve.

São essenciais à comunicação efetiva, o fato de o ministro ouvir e a maneira como o faz. Mas isto é contingente sobre o conceito da pessoa em quem o ministro está interessado. O ministro precisa considerá-la como indivíduo que experimenta a vida, e todas as suas acomodações, exatamente como ele mesmo. São dois iguais, em termos da universal luta humana. Nem é o paciente menos igual pelo fato de estar em necessidade de ajudar e ter vindo em busca de auxílio. Muito pelo contrário, e isto exatamente que o torna um igual, uma vez que a condição humana sujeita às mesmas contingências de necessidade pessoal (BRISTER, 1988).

Wise (apud BRISTER, 1988), afirma que comunicação "é transmissão de experiências em termos da sua significação". O aconselhador ouve as experiências relatadas, mas a sua significação, muitas vezes passa despercebida porque ele não. escuta paciente e atentamente – o ministro inclina os seus ouvidos, mas não a sua atenção. Isto não é tão artificial como parece, porque muitos ministros não sabem ouvir. Alguns na realidade

tem medo de ouvir porque, quando e alcançada a verdadeira significação das experiências da. conversação, o fato coloca sobre os seus ombros exigências pesadas e difíceis. Assim uma resposta adequada é impossível e, então, uma atitude passiva e compreensiva não satisfaz plenamente.

As consequências de escutar de maneira eficaz são introspecção no significado das experiências, mais uma associação ética com a sua final solução.

Isto coloca o aconselhador em uma posição de participação ativa (BRISTER, 1988).

A comunicação efetiva depende em grande medida, de o aconselhador saber ouvir não somente no sentido de participar do diálogo comunicativo, mas também no sentido, e muito mais, de que ele está realmente buscando a significação da experiência na conversação.

- **Falar**

A essência do verdadeiro aconselhamento repousa na comunicação da experiência humana em terminologia significativa, em que duas ou mais pessoas se esforçam por transpor o fosso natural e desconhecido entre elas. No caso do ministro, aquilo que ele diz seria um esforço para abrir um campo de compreensão que facilita a reciprocidade no diálogo. Tudo quanto o ministro diz deveria ter propósito, - mero palavrório somente deprecia o diálogo. Quando ele não encontra palavras adequadas, o silêncio poderá valer mais do que ouro.

A conversação, na verdade, poderá tornar-se desprezível, e quem saberia disto melhor do que o ministro? Não há uma proporção estabelecida, para cada interlocutor, quando à sua parte na conversação. É suficiente dizer que a sabedoria determinaria ao ministro o quanto da sua participação verbal. Em um determinado caso, poderá ele assumir a parte principal da conversação, ao passo que, em outro, poderia falar muito pouco. A sua percepção, em cada situação individual, e as suas imediatas demandas servir-lhe-ão como guia, quanto à sua parte na conversação (BRISTER, 1988).

Para o ministro, o estabelecer uma norma rígida e dura de limitar as suas palavras ao mínimo, é mecânico, e, com toda a certeza, acabaria por abafar o processo natural de estabelecer harmonia. Por outro lado, o muito falar desconcertará a iniciativa do aconselhando e, de maneira absoluta, reduzirá a eficácia da sua comunicação aquele que está em necessidade. Eclesiástico diz: "Há tempo de estar calado e tempo de falar" (Ecl :7)

O processo de falar facilmente pode imergir em terminologia eclesiástica, vaga, especialmente no caso de ministros que presumem que os seus paroquianos entendem a linguagem da igreja. Palavras tais como "salvo", "espírito", "graça", e muitas outras, podem não significar para o aconselhando exatamente o mesmo que o pastor pensa delas. Usar tal terminologia com aqueles que a não entendem, somente leva ao caos, e a conversação descamba em palavrório sem significação (BRISTER, 1988).

No caso de alguns ministros que se têm especializado em

estudos psicológicos, a tendência pode ser a de injetar ocasionalmente um ou outro termo técnico durante o fluxo da conversação, e não compreenderem, nem por um momento, que isto pode gerar o bloqueamento da comunicação. A linha de comunicação atola-se em uma tal carga de terminologia técnica, e a eficácia da conversação é significativamente encurtada.

Ao longo da conversação, precisa o ministro de guardar em mente a direção do discurso. Como atrás já foi discutido, o aconselhador dirige-se à pessoa e não ao problema. O problema é simplesmente um sintoma de uma pessoa em necessidade. A conversação não deve ser centralizada em redor do problema ou grupo de problemas, no esforço de resolvê-los: o seu fulcro deverá constituir-se das atitudes e dos sentimentos da pessoa que está envolvida nos problemas. A boa comunicação no aconselhamento deverá ter a pessoa como centro. Os problemas não respondem, quando se fala; as pessoas, sim. Jesus, quando conversou com Nicodemos, não dirigiu as Suas palavras a uma inquirição perturbadora; falou, sim, ao homem - "Necessário vos é nascer de novo". A beira do poço de Jacó, em Sicar, Ele não tratou do problema de povos e de lugares, conforme sugeria a samaritana; ele percebeu a sua penosa condição e falou-lhe diretamente, conforme a sua. necessidade, dando-lhe da "água" que não havia no poço. O coxo do tanque de Silo é explicava o seu caso e porque não havia sido curado, quando, perceptivamente, Jesus interrogou: "E tu, desejas tu realmente ser curado?". A importância de ter a pessoa em mente durante o processo da conversação não pode ser ultra-enfatizada, em

aconselhamento pastoral (BRISTER, 1988).

- **Percepção**

Na qualidade de seres humanos dotados de múltiplas características pessoais no esforço de descobrir uma base de mútuo intercurso, nós nos tornamos agudamente cônscios da sutil dinâmica que se espalha pelo processo comunicativo entre pessoas. Assim como nos percebemos um ao outro, assim agimos um para com o outro. E isto se torna a regra básica do nosso procedimento.

Para Johnson (1975, p. 315),

> A percepção é, portanto, a primeira condição do entendimento, a qual constantemente regula as atitudes que tomamos e orienta os nossos esforços de comunicação. Se os outros percebem que V. é- atento e disposto a responder, V. será abordado como pessoa acessível à comunicação.

Quando se descobre esta mútua correspondência, se está em termos de falar. E, ao falar cada um ao outro, se cada um percebe ser o outro uma pessoa com quem é possível partilhar experiências comuns e explorar mútuos interesses, chegase ao ponto de alargar a área da compreensão, na qual afirmamos e permuta-se valores de significado sempre mais profundo (JOHNSON, 1975).

As percepções de outrem são formadas e modificadas através dos contínuos contatos que se mantiver.

À medida que se desenvolve a conversação, é formada uma percepção cada vez maior e. mais realística de ambas as partes envolvidas. O ministro percebe mais vividamente a outra personalidade diante dele e, como consequência, mais inteligentemente se movimenta no processo identificativo. O aconselhando, por seu turno, abre o seu íntimo em face da acessibilidade do ministro. Nenhuma das partes no diálogo pode pretender ser o que não é, porque não demorará que as antenas sensíveis da percepção descubram a realidade.

O aconselhando percebe que está sendo percebido com tons secundários negativos, recuara e não mais comunicará as suas verdadeiras necessidades. Por outro lado, quando vê o ministro como pessoa responsável, comunicar-se-á aberta e livremente com ele (BRISTER, 1988).

O ministro, mais do que qualquer outra pessoa, deverá ser percebido como acessível e a quem qualquer pessoa pode chegar com os seus problemas. Quão rapidamente a notícia corre, quando e descoberto um pastor que é acessível. Para os que necessitam de conselhos, esta é a porta da esperança que se abre e que pode conduzir à cura e ao crescimento das almas (BRISTER, 1988).

4.3 O MINISTRO PRECISA TER UM PONTO

DE REFERÊNCIA

Hiltner (1978, p. 173), aconselha aos ministros "Tomem consciência das doenças de sua época".

Cada um pensa como um indivíduo, ainda que nenhum dos produtos do pensamento seja isolado ao ambiente. A pressão dos temperamentos sociais e dos valores, somada ao inescapável clima de opinião, impõe-se quietamente sobre nos, de maneira semelhante ao fermento que leveda a massa, devagar e discretamente, até que toda a fornada seja levedada (HILTNER, 1978).

Dentro deste contexto desse tempo, aprendemos a dialogar em um esforço de compreender e de ajudar um ao outro. Por esta razão, pois, o pastor precisa conhecer as "doenças do tempo" tão bem como o povo que ele espera ajudar. A cena social, conquanto não seja fator imutável, é, na verdade, um significativo ponto de referência para o pastor ter em mente em seu ministério de aconselhamento (HILTNER, 1978).

O mais básico ponto de referência que repousa no coração do ministério da Igreja, é o poder redentor e curativo do Espírito Santo. Este' poder, incomensurável, ainda que imperceptivelmente operante dentro da vida da Igreja, é a fonte reconhecida de cura (HILTNER, 1978).

Este é o verdadeiro Norte da bússola do ministro. O ministro fica ao lado, reverentemente, como testemunha da obra curativa do Espírito e, como o médico que observa o corpo a curar-se a si mesmo misteriosamente, não reclama honra

(HILTNER, 1978).

O Santo Espírito não é uma consideração meramente auxiliar ou secundária

no ministério do aconselhamento - Ele é central. O ministro guarda esta verdade, e a faz calar em sua mente, quando lida com aqueles que o procuram. Ele considera a sua própria pessoa apenas como instrumento da relação dimensional entre um outro indivíduo e a verdadeira Fonte da cura (HILTNER, 1978).

Para Williams (1968, apud HILTNER, 1978):

> Não é nem à Igreja nem ao pastor, em primeira instância, que pertence o cuidado das almas. É Deus, em Seu supremo ato de amor em Jesus Cristo, que cura o espírito do homem. A tarefa pastoral... é corresponder à maravilha do cuidado de Deus para com a alma, e partilhar com outros do conhecimento do poder curativo de Deus.

Quando Se sentou, certa vez, no Templo, O Senhor Jesus, o Grande Pastor de ovelhas, confirmou a centralidade do Espírito Santo no ministério curativo da Sua missão, dizendo (Lc. 4:18,19) (HILTNER, 1978):

> O Espírito do Senhor está sobre mim, pois que me ungiu para evangelizar os pobres, enviou-me a curar os quebrantados de coração, a apregoar liberdade aos cativos, e dar vista aos cegos; a por em liberdade

os oprimidos (Lc. 4:18,19).

Mais tarde, falando mais intimamente. aos seus discípulos, que logo deveriam prosseguir sozinhos, Jesus promete o Espírito Santo como o Aconselhador permanente, que ·os guiaria em toda a verdade. Para o pastor comissionado para o ministério da cura de almas, este Espírito é o recurso inerente e disponível, completando a dimensão necessária para o crescimento no aconselhamento.

Para Hiltner (1978)

> a tarefa do pastor-aconselhador na dimensão tripartida é clara e sucintamente afirmada: Um pastor não deverá carecer de um modelo, nem deverá sentir-se tentado a cobiçar o papel de um psiquiatra, se pensar que sua tarefa é seguir as. pegadas de Jesus, o Pastor. Mas não se é como Ele; o que se pode fazer, e tão somente, vagarosamente, humildemente, penosamente, é aprender dele. Portanto, precisa-se ainda mais uma vez relembrar que é Deus, o Espírito Santo, o verdadeiro Aconselhador. Um aconselhador pastoral revestir-se-á de autoridade na obra criativa do Espírito Santo através de uma relação que não é um dualismo de aconselhador e aconselhando, mas antes uma trindade de Criador, aconselhando e aconselhador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, apresenta um estudo (NASTRINI Márcio; STEGER, 2017) realizado com pastores e que mostra que é importante implementar algumas atitudes (Texto integrante da Revista Ministério. Uma revista para pastores e líderes de igreja. Rio de Janeiro: CPB livraria, pp.07-09, mai-jun 2017).

- Evitar que o pastor se sinta coagido, pressionado por normas e políticas severas;
- Cuidar para que pastores com filhos pequenos permaneçam mais tempo no mesmo distrito, a fim de não cortar vínculos afetivos (amigos, escola, vizinhos), gerando estresse na família pelas constantes mudanças;
- Incentivar os pastores, mostrando que seu trabalho é sublime, porque lida com a vida espiritual das pessoas;
- Promover valores humanos, a fim de gerar um saudável ambiente de trabalho, lembrando que as pessoas são mais importantes do que as coisas (alvos, relatórios, etc.);
- O ministro jamais deve se esquecer de que seu valor é reconhecido por Deus, que é possível não ter o reconhecimento desejado por parte dos membros, não porque o trabalho executado não esteja a contento,

mas porque, naquela comunidade, pode haver o predomínio de pessoas que priorizem outras áreas, e por isso não valorizam os esforços dele;

- O pastor precisa ter amigos. Pelo menos um amigo com quem confidenciar problemas pessoais. A meu ver, o secretário ministerial deveria exercer prioritariamente a função pastoral. Ter mais tempo para orientar, aconselhar e tratar dos assuntos de seus colegas que lutam com algum sofrimento emocional, físico e até mesmo espiritual;
- É fundamental que o pastor se preocupe com sua saúde, evitando, assim, desenvolver o burnout. Ele precisa estabelecer limites para as exigências injustas e exageradas, sem temer as críticas;
- Os líderes podem permitir que o pastor adoentado fique livre de certas responsabilidades até que se recupere. Podem ajudá-lo a encontrar um tratamento especializado. Avaliar se a carga de trabalho é compatível com seu perfil, caso contrário, podem estudar uma mudança de função ou de local de trabalho.

Atitudes preventivas também ajudam, como exercícios físicos, recreação, relacionamentos afetivos sólidos e atitudes positivas. Além disso, condutas recuperativas como reconhecer a condição de esgotamento, buscar apoios empáticos, recorrer aos serviços de um psicoterapeuta, reorganizar a dinâmica diária e estabelecer laços familiares e sociais significativos são

fundamentais. Acima de tudo, e principalmente, estar com Jesus todo instante.

O ministro deve priorizar a família. Não deixar que os problemas e as dificuldades do ministério interfiram em sua vida familiar. Quando Jesus Se retirava para estar a sós com o Pai ou com Seus discípulos, Ele deixava uma multidão de pessoas à Sua procura, muitas delas precisando de consolo, apoio, cura e salvação. Ele acreditava que o Pai cuidaria delas de alguma forma, sem exigir Sua presença naquele momento. Cristo também sabia que muitas pessoas poderiam esperar até que Ele as pudesse atender.

O ministro tem que ter coragem dizer "não". Não tentar ser tudo o tempo todo para todas as pessoas. Não se pode fazer isso e manter a saúde e o equilíbrio emocional. A família pastoral tem o direito de descansar, de passear, de ter seu hobby, de ter sua privacidade. Muitas vezes, o pastor irá descobrir que aquela

"emergência" do irmão X ou da irmã Y, que ele não conseguiu atender, já foi resolvida.

O ministro não pode limitar o êxito do trabalho ao volume de atividades que realiza nem aos resultados que obtém, embora isso tenha seu lugar. Acima de tudo, precisa se dedicar ao desenvolvimento de pessoas, ao encorajamento daqueles que precisam de seu ombro, a sua atenção e o apoio para viver à altura do chamado que receberam de Deus. Abraham Lincoln afirmou: "A maior habilidade de um líder é desenvolver habilidades extraordinárias em pessoas comuns." Faça disso uma

prática.

REFERÊNCIAS

ATIENCIA, J. Pastorear e ser pastoreado. Curitiba: Encontro, 2000.

AZEVEDO, I. P. De pastor para pastor: um testemunho pessoal. Rio de Janeiro: JUERP, 2001.

BOWERS, M. K. Conflitos do clero. Petropolis: Vozes: 1989.

BRIGHENTI, A. A pastoral dá o que pensar: a inteligência da prática transformadora da fé. São Paulo: Paulinas, 2006.

BRISTER, C, W. Cuidado pastoral na igreja. Curitiba: Encontro, 1988.

DE OLIVEIRA, K. M. Roseli. Cuidando de quem cuida. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2005.

FORGHIERI, Y. C. Aconselhamento terapêutico: origens, fundamentos e prática. São Paulo: Thompson Learning, 2007

HILTNER, S. Teologia Pastoral. São Paulo: Press, 1978.

JOHNSON. P. Psicologia da pastoral. São Paulo: ASTE, 1975.

LELOUPE, J-Y. Cuidar do ser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LORSCHEIDER, A. O perfil espiritual e pastoral do pastor hoje.

Revista Eclesiástica Brasileira, v. 62, n. 246, p. 297-306, 2002.

LOTUFO NETO, F. Psiquiatria e religião: a prevalência de transtornos mentais entre ministros religiosos. Tese apresentada à Faculdade de Medicina da

Universidade de São Paulo para obtenção do título de Livre--docente junto ao Departamento de Psiquiatria. São Paulo 1997. Disponível em: www.ieef.org.br/.../psiquiatria-e-religião-–-a-prevalência-e-transto. Acesso em: se7/2017.

MENNINGER, K. Amor contra o ódio. Minas Gerasis: Harcolt, 1971.

NASTRINI Márcio; STEGER, Walter. Burnout pastoral. Revista Ministério. Uma revista para pastores e líderes de igreja. Rio de Janeiro: CPB livraria, pp.07-09, maijun 2017.

OATES, W. Aconselhamento pastoral. São Paulo: PES, 1982. OATES, W. Saúde mental do ministro. São Paulo: PES, 1984.

RAMIRO, Pr. Marcelo (Edito Jornal Oficial da Igreja Metodista | março de 2015 | ano 129 | nº 03 |)

RAMIRO, Pr. Marcelo. (Edito Jornal Oficial da Igreja Metodista | Março de 2015 | ano 129 | nº 03 |)

RICHARD Baxter. O pastor aprovado. São Paulo: Cultura Crista, 2008.

SANTOS, H. C. P.O pastor que cuida e conduz: a formação da figura do pastor na Igreja hoje. Belo Horizonte: FACE, 2014.

SATHLER-ROSA, Ronaldo. Cuidado Pastoral em tempos de insegurança: uma hermenêutica teológico-pastoral. São Paulo, ASTE, 2004.

WALTERS, O. S. A fé cristã e ansiedade. Belo Horizonte: PES, 1978.