n. 5 2018

SOUZA EAD
Revista Acadêmica Digital

Periodicidade - Mensal



INDICE

Editorial.....03

Docência do Ensino Superior: Desafios e Perspectivas Futuras.
Prado, Aline Tatyane do, Págs. 04 - 16.....04

Comunicação na Gestão Pública
Pereira, Ana Kézia Amorim. Págs. 17 – 32.....17

A Neurociência e o Montessori- A Comprovação Científica do Método de Montessori por meio da Neurociência.
Maduro, Deise. Págs 33 - 46..... 33

O Lúdico nos Anos Iniciais e suas Possibilidades no Processo de Aprendizagem
Braga, Edineia Cícera de Souza. Págs. 47 - 56.....47

Perfil dos Docentes do Curso Técnico em Enfermagem do SINDSAUDE em Porto Velho- RO
Nascimento, José Everaldo. Págs. 57 – 65.....57

Áreas de Inundação do Plano Diretor de Drenagem do Alto Iguaçu e sua Influência ao Loteamento Urbano.
Ferentz, Larissa Maria da Silva. Págs. 66 – 78.....66

Proposta de Novos Testes de Aptidão Física a Serem Aplicados pela Polícia Militar do Paraná e Corpo de Bombeiros.
Abib, Mikeil Petrus Abi. Págs. 79 – 91.....85

Coordenação Pedagógica – Papel do Coordenador Pedagógico no Contexto Escolar
Oliveira, Rozana Silva; Souza, Cheila Mara de Sá e. Págs. 92 – 103.....102

Leitura e Produção Textual em Sala de Aula.
Matter, Sandra Kátia de Oliveira. Págs. 104 – 114.....104

O Papel do Educador Especial e Inclusivo no Contexto Escolar.
Silva, Sandriely. Págs. 115 - 124.....115



EDITORIAL

Os Desafios Dos Institutos De Ensino Superior Frente À Importância Da Autonomia Na Construção Do Conhecimento

Diante da democratização do acesso ao ensino superior no país consequência do aumento dos Institutos de Ensino Superior, IES e também do ensino à distância EAD, as instituições se deparam com um grande desafio: promover situações, ações afirmativas para garantir o que Paulo Freire sempre apregoou e defendeu como meta para a educação; criar situações de aprendizagem que promovam a autonomia e a libertação das consciências no sentido de garantir ao indivíduo a condição de cidadão crítico, capaz de perceber o conhecimento como um bem maior, legítimo e atemporal, sendo sua mais importante ferramenta para garantia de liberdade de expressão e autonomia frente aos desafios e situações do dia a dia. Nesse sentido, os Institutos de Ensino Superior (IES), devem promover situações que contribuam para a legitimidade dessa conquista de libertação de consciências e consequentemente da autonomia dos alunos frente à busca pela qualidade da sua formação acadêmica. Assim, o grande desafio das instituições é o de oferecer cursos que fujam do "lugar comum", ou seja, daqueles padronizados, "engessados" e oferecidos apenas para que o aluno consiga um certificado. As instituições que querem inovar, fazer a diferença diante da realidade do ensino superior em nosso país, devem oferecer bem mais do que um certificado, precisam primar pela oferta de cursos e dinâmicas que envolvam o aluno de forma a fazê-lo perceber a importância de ser um pesquisador e não apenas "mais um no mercado", de tratar o conhecimento como ferramenta de empoderamento, cidadania, autonomia e principalmente, como meio para ações frente à luta pela mudança do status quo primando sempre pelo respeito por si e pelo outro de forma legítima e legitimada por suas conquistas acadêmicas.

Marcos Alexandre de Souza
Diretor Geral



DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Prado, Aline Tatyane do[1]

RESUMO

Este estudo trata da docência em especial no Ensino Superior contextualizando sobre os desafios enfrentados pelos docentes na atualidade, observando sobre suas perspectivas visando o futuro. Tem como objetivo a Docência no Ensino Superior: desafios e perspectivas futuras. Estudos apontaram que a docência é um tema de grande relevância, principalmente no contexto das transformações que vem ocorrendo na Educação e os desafios que o docente do Ensino Superior vem enfrentando frente às novas formas de ver o ensino e a aprendizagem. Para melhor entendimento, a metodologia aplicada a este estudo, foi a pesquisa bibliográfica baseando-se em estudos já existentes. Concluiu-se que a docência se torna muito relevante, seja para o docente que busca novos conhecimentos e novas formas de ensinar, seja para o acadêmico que busca por meio do curso novos conhecimentos para poder ensinar. Este profissional tem uma profunda relação com a sua própria formação, mas precisa continuar buscando novos conhecimentos que devem ir de encontro com novas posturas na forma de ensinar, deixando de lado o modelo tradicional e inovando na transmissão de conhecimentos. A seriedade desta prática requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor. Manter-se atualizado e inovar na atuação deve ser o foco, visto que os alunos cobram por ações, atitudes inovadoras, pelas transformações, pelas trocas de saberes. Como peça fundamental, o professor deve ser valorizado e se valorizar, investindo em si para poder transmitir seus conhecimentos e habilidades aos que irão precisar delas no futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Ensino superior. Desafios. Perspectivas.



[1] Aline Tatyane do Prado. Graduada no curso de tecnologia em negócios imobiliários.

INTRODUÇÃO

A docência no Brasil é um tema de grande relevância, principalmente no contexto das várias transformações que estão ocorrendo no âmbito da formação dos professores. Estas transformações que envolvem o docente se tornam desafiadoras, pois ele, o professor, precisará estar muito bem informado e com conhecimentos suficientes e de qualidade, visto que é o responsável pela formação do aluno.

Como observado na literatura pesquisada, falar de docência no ensino superior é mencionar vários fatores importantíssimos, tais como a formação profissional, a formação científica, pedagógica, da política, do desempenho, das ações praticadas e da qualidade do ensino universitário pelo docente, ou seja, a partir de todos estes fatores entende-se que ele precisa dominar a arte do saber.

Vários estudos apontaram que a docência, além de ter se destacado em várias discussões, tornou-se uma questão preocupante para o Brasil, no que diz respeito ao Ensino Superior e a formação do professor atuante. Muito se tem questionado quanto à atuação dos professores nas instituições de ensino atualmente. Dentre as questões, se destaca o comportamento, a atuação destes profissionais, como deveria agir frente aos alunos para que os respeite e ao mesmo tempo seja respeitado por eles. O "conhecimento" se torna a palavra chave do momento, pois ensinar, antes de tudo e de qualquer coisa é a arte de conduzir conhecimentos, formar, educar, guiar, transformar as pessoas através de seu comportamento.

Neste sentido, questiona-se: Quais são os desafios e perspectivas enfrentados pelo docente do Ensino Superior ao tentar proporcionar uma formação profissional que ofereça condições de inserir o aluno no mercado de trabalho?

Para responder a esse questionamento, têm-se como objetivo, abordar sobre a docência no ensino superior, contemplando os desafios enfrentados pelo docente, bem como as perspectivas futuras.

Este tema tem sua relevância, justamente pelo fato de poder compreender por meio da literatura relacionada a esta pesquisa, como os autores estudiosos do tema pensam a respeito da formação docente na atualidade, visto que partindo da pesquisa realizada, pode-se perceber que o docente tem grande responsabilidade na formação dos acadêmicos, ele irá orientá-los no cotidiano, proporcionando-lhes as habilidades necessárias e as condições de passar a frente os conhecimentos adquiridos durante sua formação. Mas, para que esta missão tenha sucesso, o professor para orientá-los, precisará possuir conhecimentos e também estratégias que colaborem na transmissão dos conhecimentos.

Os procedimentos metodológicos aplicados a este estudo foi a pesquisa bibliográfica, que procurou apresentar por meio da literatura existente, os conceitos, características e desafios da docência no Ensino Superior.

Para melhor entender o tema em questão, este artigo se apresenta dividido em três partes, iniciando a primeira parte apresentando uma síntese introdutória do tema. Na segunda parte aborda-se sobre a docência no

ensino superior; a terceira parte contempla sobre os desafios e perspectivas da docência no ensino superior, o finalizando o estudo teórico com a conclusão, e na sequência as referências bibliográficas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa.

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ao contemplar sobre este tema, é relevante observar que a docência é uma questão preocupante para o Brasil. No final do século passado, este tema trouxe consigo termos que dizem respeito à formação destes professores, como mencionado por Alves (2007, p. 265) "Expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área", passaram a fazer parte das discussões que envolvem em especial a Educação e a formação docente.

Neste contexto, compreende-se que a docência envolve a necessidade de maiores conhecimentos, mais ação por parte dos docentes, exige uma formação que seja mais qualificada e responsável, como observado por Masetto (2014), esta exigência está presente na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação da UNESCO (1998) que contempla como missão do Ensino Superior:

> [...] a formação de pessoas altamente qualificadas e cidadãos responsáveis, o incentivo à aprendizagem permanente, para promoção, geração e difusão da pesquisa, para contribuição na proteção e consolidação de valores atuais. Destaca a função ética, a necessidade de o Ensino Superior reforçar a cooperação com o mundo do trabalho e analisar e prevenir as necessidades da sociedade. (MASETTO, 2014, p. 2-3).

O mesmo autor se refere ao ato de ensinar e de aprender mencionando:

> Uma sociedade que assume o processo de aprendizagem com o significado de desenvolvimento do homem e da sociedade em seus aspetos educacionais, políticos, éticos, econômicos, culturais, de direitos individuais e responsabilidades sociais, enfim da própria cidadania. Razão porque se assume uma aprendizagem ao longo da vida, "life long learning", para além dos espaços escolares e presente durante toda a existência humana, desenvolvendo-a em sua totalidade. (MASETTO, 2014, p. 4).

Sobre o ato de ensinar, ele explica que o docente precisa aceitar e saber lidar com as mudanças e também de um maior comprometimento com relação às melhorias. Mas, Ribeiro (2016) comenta sobre a forma como as universidades enfatizam a teoria em vez da prática no aprendizado destes futuros docentes:

> A universidade ainda se mostra distante das necessidades da formação dos professores, expressando preocupações com os estudos teóricos, em detrimento do desenvolvimento de habilidades específicas necessárias para atuação em sala de aula; assim pode levar professores iniciantes a abandonarem a profissão devido ao choque inicial com o cotidiano docente (RIBEIRO, 2016, p. 2).

Sá & Alves Neto (2016, p. 2) observaram que a profissão docente no passado não tinha reconhecimento, e citando Tardif (2002), mencionam que esta profissão "se desenvolveu sem ser objeto de maiores preocupações e sob o paradigma de que ensinar seria uma tarefa relativamente simples". Para estes autores, as "intensas transformações ocorridas na sociedade" mudaram a visão das pessoas que passaram a prestar mais atenção nas "questões educacionais", e também nos professores que passaram a ser visto como "peças fundamentais para o desenvolvimento social ou para qualquer projeto social a ser implantado ou levado a cabo em qualquer sociedade" (SÁ & ALVES NETO, 2016).
Neste contexto, compreende-se que houve uma evolução, ocorreram alterações na forma de ensinar, de aprender e na forma de ver este profissional apesar de terem sido tímidas estas mudanças. Outro estudo que observou sobre as mudanças na docência foi de Pimentel (1993, p. 85) quando comentou sobre o ensinar:

> [...] todos os professores têm domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que ensinam. Têm também o conhecimento de ciências correlatas. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar.

Perrenoud (2001) apud Sá & Alves Neto (2016, p. 9) observa sobre estas mudanças:

> [...] o ser professor, no contexto atual, exige certa ousadia aliada a diferentes saberes. Na era do conhecimento e numa época de mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência nos espaços escolares.

São mudanças importantes e que se fazem necessárias. Masetto (2014, p. 5) reforça que "atualmente, outras são as necessidades que a sociedade apresenta às profissões e novos perfis profissionais são exigidos". Ou seja, hoje entra em questão a liderança, construção de novos saberes que envolvem novas formas de atuar e de ensinar a aprender.
Pimenta & Anastasiou (2002, p. 178-79) comentam que a docência é vista como "prática educativa", ou seja, ela compreende diferentes contextos e formas do professor educar e a ação destes professores compreende fatores como "seu agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo".
É importante que o docente sinta vontade de ensinar, ao analisar "O dom (ínio) e a arte de ensinar" apresentado por Alberto Consolaro (2001), em sua obra intitulada "O 'ser' professor - arte e ciência no ensinar e aprender", ele o interpreta como não sendo um dom dar aula, "mas" a pessoa que está iniciando este caminho precisa gostar muito do que vai fazer, porque ela já

sabe como será este caminho que está optando por seguir e as dificuldades que irá encontrar.
São, portanto, competências que devem ultrapassar as tradicionais, ou seja, superá-las abrangendo novos campos, como por exemplo, da "liderança, gestão, pesquisa, criatividade na solução de problemas, abertura para o novo, proatividade, trabalho em equipe multi e interdisciplinar, participação coletiva em elaboração e execução de projetos". (MASETTO, 2014, p. 5).
Neste contexto, são vários os fatores que se tornam decisivos para que o professor consiga atingir seus objetivos que são de ensinar. Como aponta Moraes (1997):

> 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, 1997, p. 10).

É real a necessidade dos professores terem conhecimentos necessários atuais frente a globalização e às transformações vivenciadas, visto que a maioria dos professores que atuam hoje nas instituições de ensino foram formados sob o norte do ensino tradicional.
Como observa Hargreaves apud Masetto (2014, p. 4) com relação a ensinar nesta atual sociedade do conhecimento:

> [...] ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado com a aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino informadas por pesquisas, aprendizagem e auto acompanhamento profissional contínuo, o trabalho coletivo.... desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, a disposição para o risco, a confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente.

Gabriel Chalita menciona uma frase em sua obra "Educação - a solução está no afeto", que é muito importante: "A alma de qualquer instituição de ensino é o professor". Através desta frase pode-se interpretar o quanto é importante o professor. Portanto ele deve se valorizar, investir em si próprio para poder transmitir seus conhecimentos e habilidades aos que irão precisar delas no futuro.
Santos (2001, p. 1) menciona três pontos importantes que devem servir de base para uma prática correta da docência, são eles, " o conteúdo da área na qual é um especialista, sua visão de educação, de homem e de mundo e as habilidades e conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula [...]".

Na atual conjuntura, é fato, "O novo aluno exige um professor que dialogue com ele, que proponha novas metodologias de ensino e aulas em que não se depositem tão somente informações em suas mentes". (ZUFFO & BEHRENS, 2009, p. 8756).
Freire (2001) também expõe sobre sua forma de pensar a respeito:

> O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. (FREIRE, 2001, p. 1).

O professor precisa acreditar e ter convicção em seus ensinamentos para que os alunos também acreditem e se sintam envolvidos por aquilo que propõe. Precisa de preparo, principalmente no que envolve conhecimentos teóricos, pois como menciona Freire (2005, p. 140): "Não se pode incorrer no erro de pensar que a prática se constrói sem a teoria. Os conceitos teóricos são fundamentais para o esclarecimento de tantas dúvidas que por ventura tenhamos a respeito do que o aluno tem".
A teoria colabora para que sigam o rumo certo e alcancem os objetivos antes determinados e consiga vislumbrar aqueles que vão se pronunciando como demandas do educando. O professor, não pode ter dúvida de que hoje desempenha inúmeros papéis importantíssimos para o desenvolvimento das futuras gerações, cabendo-lhe estimular a solidariedade, a cooperação, a valorização individual e do grupo. Complementando, Freire (1996, p. 103) cita as seguintes palavras:

> [...] assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino dos conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-lo. É a decência com que o faço.

Importante complementar com as palavras importantes de Broilo (2011, p. 208), ao mencionar que o docente do ensino superior que "passa de um especialista para um 'intelectual público e transformativo'". Melhor interpretando, ele passa a ser um professor que demonstra preocupação com seu aluno no que diz respeito a forma de aprendizagem, torna-se também um criador e questionador de seu ensino dos conhecimentos adquiridos.
Conclui-se que o papel do professor se torna muito relevante no contexto do ensino-aprendizagem, seja ele no ensino fundamental ou superior, mas a forma que ele irá construir seus saberes se tornará mais importante ainda.

A seguir será abordado sobre os desafios e perspectivas que o professor enfrenta durante sua prática como docente.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

São fatores decisivos para o ensinar e aprender, as transformações na sociedade, busca de maior capacitação e a pratica docente. As transformações na sociedade ampliam a necessidade de pessoas capacitadas para exercer a docência no ensino superior. Neves (2007, p. 14) confirma observando:

> Generaliza-se a convicção de que o desenvolvimento requer cada vez mais a ampliação dos níveis de escolaridade da população; e que as necessidades do desenvolvimento e consequentemente o novo perfil da demanda exigem flexibilidade, agilidade, alternativas de formação adequadas às expectativas de rápida inserção num sistema produtivo em constante mudança.

Como instituição social educativa, as instituições de ensino vêm sendo questionadas acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSCHI, 2007, p. 51).

Para Neves (2007, p. 15) "O sistema de educação superior em geral, e as universidades em particular, precisam lidar cumulativamente com os problemas velhos e novos e os desafios cada vez mais complexos". As transformações vêm ocorrem de maneira acelerada, principalmente na área tecnológica, e acompanhar essas transformações, é essencial aos envolvidos no sistema educacional. A prática docente no Ensino Superior deve ser encarada com muita seriedade. Requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor. Mas será essa a melhor solução? Libâneo, Oliveira & Toschi (2007, p. 112) respondem:

> Quando se consideram as possíveis contradições desse projeto com a melhoria da qualidade de ensino e com a qualificação profissional, em decorrência da revolução tecnológica e do novo paradigma produtivo, pode-se concordar que perspectivas para o campo educacional não indicam a construção de uma educação democrática, equalizadora, formadora e distribuidora de cidadania. Em vez de um projeto educacional para a inclusão social e para a produção da igualdade, adota-se uma lógica da competição em que a equidade, ou melhor, a mobilidade social é pensada sob o enfoque estrito do desempenho individual (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 113).

A individualidade pode ser a grande barreira a ser vencida, porque o individual busca o melhor a si próprio, não pensa no coletivo e muito menos na sociedade. A escola ou sistema educacional precisam buscar parcerias que favoreçam a qualificação. A escola enquanto instituição educacional,

formada por pessoas e para pessoas, não está sozinha na busca pela real qualidade da educação.
É neste contexto que Pérez-Goméz e Sacristán (2000, p. 1), fazem referência ao conhecimento compartilhado:

> [...] considera que ambos (professor e alunos) são carregados de subjetividades; na perspectiva em que ambos possuem seus saberes, suas histórias de vida, sua visão de mundo, experiências vivenciadas, concepções, sua cultura individual e coletiva, que ocorrem em tempos e espaços diferentes. Reconhecer e considerar que cada um carrega suas subjetividades pode ser um primeiro passo importante rumo a construção de conhecimentos compartilhados.

As polemicas e desafios relacionados ao ensino superior são inúmeros, como exemplo Neves (2007, p. 16) menciona:

> [...] a ampliação do acesso e maior eqüidade nas condições do acesso; formação com qualidade; diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; qualificação dos profissionais docentes; garantia de financiamento, especialmente para o setor público; empregabilidade dos formandos e egressos; relevância social dos programas oferecidos; e estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Ao contemplar a literatura, conclui-se que são vários os desafios que o docente enfrenta, a partir do momento que inicia seus estudos no Ensino Superior, e durante o percurso deste estudo, quando começa a perceber as dificuldades existentes, que infelizmente fazem com que muitos acabem desistindo do curso.
É importante apresentar alguns questionamentos que os profissionais docentes do ensino superior realizam de acordo com o estudo realizado por Masetto (2014, p. 8). É levantada esta questão "Como desenvolver um processo de aprendizagem com os alunos?", o autor apresenta que na atualidade "A aula universitária é um território (espaço e tempo) do professor e do aluno onde juntos, em parceria e corresponsabilidade, desenvolvem um processo de aprendizagem". Frente a esta mudança o professor deve se conscientizar de que ao assumir a concepção de aprendizagem desempenhando o papel principal que é de colaborador estará enfrentando esta dificuldade e aceita o desafio de ajudar os alunos e não apenas ensinar. Outro ponto que deve ser mencionado é com relação à carga horária, que acabam se questionando: "Como assumir tal responsabilidade com os alunos pelo seu processo de aprendizagem, quando a carga horária de que disponho para uma disciplina mal permite "passar a matéria do programa?"

> O professor se pergunta como dar conta de estar atualizado com todas as informações existentes e como passá-las para os alunos com sua carga horária e programa estabelecidos. Como ajudar o aluno a acessar a internet e dela retirar com criticidade as informações que sejam relevantes. E por final, a grande questão

> que se faz o que devo ensinar ou o que o aluno precisa aprender para se formar um profissional competente? (MASETTO, 2014, p. 4).

Dentro deste contexto de questionamentos, Masetto (2014) comenta que o planejamento da "disciplina por unidades de aprendizagem" seria um facilitador, visto que os docentes deveriam "aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados, e aprender a trabalhar em equipes com seus colegas". Para o autor todos os desafios a serem enfrentados dependerão da postura dos professores que a partir de algumas mudanças, tais como, tornar-se um mediador, trabalhando seus conhecimentos e interagindo em equipe, construindo sua docência e de seus alunos, elaborando assim um "processo de aprendizagem e de formação profissional cidadã". (MASETTO, 2014, p. 16).
O professor se preocupa e sabe que vai encontrar desafios à frente, relacionados ao seu cotidiano de atuação em instituições de ensino superior:

> Eu tenho uma preocupação grande, como professor de universidade privada, mesmo sem fins lucrativos, é a partir da entrada de alunos que acontecem as relações na instituição: eu preciso dar uma aula qualificada, eu preciso ajudar o aluno a ser um profissional diferenciado, ele tem que realmente captar a essência da formação. Ele tem que sentir que faz diferença estar em sala de aula, trabalhando o seu futuro. Caso contrário, na primeira dificuldade ele vai embora. E isso é um grande desafio para o docente: [...]. (BORGHETTI et al., 2017, p. 9).

Pode-se concluir que as dificuldades enfrentadas pelos professores são significativas. Fatores relevantes são citados também por Miles & Huberman apud Borghetti et al. (2017, p. 9) como "os ensinamentos em sala de aula em relação a realidade concreta; o conflito entre a pluralidade de conhecimentos e o conhecimento especializado [...]" entre outros.
Costa (2009) cita também como exemplo de desafio ou conflito dos docentes, a evolução tecnológica vista como um recurso que tem beneficiado muito no contexto do ensino-aprendizagem. O autor observa que os professores são desafiados sob vários os ângulos:

> [...] desafiados diante desse "efeito de verdade" produzido, desejam dominar as novas tecnologias, mas, ao mesmo tempo, deparam-se com a falta de conhecimento diante do novo que fragiliza sua autoridade frente aos "saberes" veiculados por meio das novas tecnologias. (COSTA, 2009, p. 101-102).

Os desafios continuam e são enormes, é enfatizada a formação do professor, mas "é fundamental que a tradição teórica crítico na educação brasileira estabeleça um melhor diálogo com as novas teorias que nos chegam". [...] (ALVES, 2007, p. 277). Para o autor, não se deve descartar

as ferramentas tradicionais utilizadas até hoje, mas é válido um olhar critico nas novas ferramentas que podem ser muito mais úteis agora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pretendido, este artigo buscou apresentar como tema principal a docência no Ensino Superior, limitando-se a apresentar alguns dos vários desafios que o docente enfrenta em seu cotidiano e as perspectivas futuras buscadas por eles.

Analisando a literatura sobre a docência no ensino superior, concluiu-se que o profissional que pratica a docência do ensino superior, tem uma profunda relação com a sua própria formação. Partindo da formação inicial, ele deve continuar na busca de novos conhecimentos que devem ir de encontro com novas posturas na forma de ensinar, deixando de lado o modelo tradicional e partindo para novas abordagens metodológicas e novas formas de transmitir seus conhecimentos.

Foi concluído também que a prática docente no Ensino Superior deve ser encarada com muita seriedade. Requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor. E neste percurso, o docente precisa se manter atualizado, sempre buscando novos conhecimentos e formas de atuação, visto que seus alunos cobram por ações, por atitudes inovadoras, pelas transformações, pelas trocas de saberes e informações em conhecimentos.

Seja qual for a instituição de ensino, o professor sempre será a peça fundamental, demonstrando assim, o quanto ele é importante, o quando deve ser valorizado e se valorizar também, investindo em si próprio para poder transmitir seus conhecimentos e habilidades aos que irão precisar delas no futuro.

Apesar dos vários desafios a serem enfrentados, das dificuldades surgidas no cotidiano do docente, um ponto importante que faz a diferença, e que também deve ser considerado como um desafio são as relações entre professor e aluno que precisam ser restabelecidas de modo cooperativo, trabalhando em equipe e com respeito, além disso, os professores precisam estar preparados para receber alunos com as mais distintas características, buscando atender a todos da melhor maneira possível.

Espera-se que esta pesquisa sirva de parâmetro e de continuidade a estudos futuros sobre o tema, que se torna tão relevante para os docentes que enfrentam os vários desafios de seu cotidiano, procurando se capacitar para poder transmitir seus ensinamentos com qualidade, e para os acadêmicos que recebem estes ensinamentos assimilando-os de forma que sejam aproveitados e aplicados em sua atuação como futuros docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.2, p. 263-280, São Paulo, maio/ago. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

BORGHETTI, Raquel; SCHERER, Luciana; BOTELHO, Louise de Lira Roedel; JAESCHKE, Juliana; AJALA, Roberto; BOLZAN, Edson. O desafio da docência no ensino superior: uma abordagem baseada na transição de paradigmas e a na crise do profissionalismo. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Mar Del Plata, Argentina, Nov, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181142/102_00142.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 set. 2018.

BROILO, C. L. (Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade. In: LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. S. (Orgs.). **Inovações e pedagogia universitária.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

CONSOLARO, Alberto. **O 'ser' professor - arte e ciência no ensinar e aprender**. 3. ed. Editora Dental Press, 2001.

COSTA, Marco Antônio Margarido. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 2009.

EMMEL, Rúbia; KRUL, Alexandre José. A docência no Ensino Superior: reflexões e perspectivas. V. 3, N. 1 (2017). **EMMEL**. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1732/1237>. Acesso em: 25 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensino Básico. **Estud. av**. v.15, n. 42. São Paulo, May/Aug. 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42. edição.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: Educação na era da insegurança. Porto Alegre: Art Med, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

MASETTO, Marcos Tarciso. **Desafios para a docência no ensino superior na contemporaneidade**. EdUECE – Livro 4, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/48.%20DESAFIOS%20PARA%20A%20DOC%C3%8ANCIA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20NA%20CONTEMPORANEIDADE.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

MILES, M.; HUBERMAN, M. **Qualitative Data Analysis**. Thousand Oaks: Sage,1994.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Desafios da educação superior. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 14-21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a02n17.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

PÉREZ GÓMEZ, Á.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-193.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

PIMENTEL, M. da Glória. **O professor em construção**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

RIBEIRO, L. A. A inserção à docência no Brasil: o programa institucional de bolsas de iniciação a docência. **Ciclo Revista**, 2016.

SÁ, Tiago Tavares de; ALVES NETO, Francisco Raimundo. A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Revista Tropos**, v. 5, n. 1, Jul. 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior. **Caderno de Pesquisas em Administração**. V. 8, n. 1, São Paulo, jan./mar. 2001. Disponível em:

<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_5_proc_ens_aprend.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação,1998.

ZUFFO, Darci; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais: desafios e oportunidades para o século XXI. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34, p 323- 327, jun.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3488_2050.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

COMUNICAÇÃO NA GESTÃO PÚBLICA

Pereira, Ana Kézia Amorim

RESUMO
Hoje, a comunicação tem maiores espaços dentre as principais temáticas em pesquisa sobre sua importância e influências nas organizações, sejam elas privadas ou públicas. Pensando nisso, se escolheu o tema da comunicação na gestão pública para tecer esta pesquisa de revisão. O trabalho em comento vai avaliar como objetivo geral a comunicação e seu papel na gestão pública. A técnica escolhida para ser aplicada a esta pesquisa foi a de coleta de dados bibliográficos, no qual foi consultado o acervo existente nas bibliotecas de onde foram escolhidos os autores que tem conhecimento aprofundado sobre o tema. O presente artigo aponta que a comunicação é uma ferramenta de gestão indispensável na Gestão Pública pois, se feita adequadamente, permite que o objetivo da organização seja alcançado com economia, flexibilidade e rapidez.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Interna. Gestão. Pública.

INTRODUÇÃO

A Comunicação Pública tem como princípio, viabilizar o fluxo de informações que são de interesse coletivo e individual, visando o diálogo, a informação e a expressão como direito social. Comunicação segundo Chiavenato (2000, p. 142) é a troca de informações entre indivíduos, significa tornar comum uma mensagem ou informação.

O trabalho em comento, vai avaliar como objetivo geral à comunicação e seu papel na gestão pública. O estudo sobre a Comunicação Pública está estruturado em 3 capítulos onde busca-se explorar ao máximo a real necessidade e funcionalidade da comunicação nos órgãos públicos. A metodologia usada para a elaboração deste estudo foi a de coleta de dados bibliográficos. Como objetivos específicos, buscou-se: Relatar a complexidade da comunicação, relacionando-a com os indivíduos que integram a organização; Definir Gestão Pública e os diferentes modelos de Administração Pública, propor melhorias no processo de comunicação das organizações. Lopes (2007) citando Valente (2004) afirma que, quando se trata da falta de informação em relação aos órgãos públicos, "o silêncio é a arma do poder que omite dados". Tal enfoque busca contribuir para apontar meios de alcançar a excelência nas organizações públicas, uma vez que o interesse público diverge muitas vezes, satisfazendo a uns e desagradando a outros. Partindo do princípio que a comunicação adequada permite que o objetivo da organização pública seja alcançado com economia, flexibilidade e rapidez.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO- CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE ASSESSORIA

Analisando as possibilidades de ferramentas para uma adequada administração e gestão de instituições, sem considerar a sua natureza política, mercadológica ou social, não é possível eliminar a relevante função da Comunicação dentro desses locais. Não unicamente com o objetivo de administrar adequadamente os indivíduos que integram a organização. A comunicação é um processo extremamente mais complexo que isso. Ela ainda engloba, especialmente, processos e mecanismos inerentes ao ser humano, precisando assim ser organizada, planejada e proporcionar informação para aqueles com quem convive.
Sendo assim, o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa evidencia que Comunicação é:

> Ato ou efeito de comunicar(-se) (1) ação de transmitir uma mensagem e, eventualmente, receber outra mensagem como resposta (...) (2) a informação transmitida; seu conteúdo (...) (6) ato de conversar, conversação, colóquio (...) (8) exposição oral ou escrita, sobre determinado tema com teor científico, administrativo, político, jornalístico, religioso, etc. (CLEMEN, 2005, p. 16).

Podemos então observar o quanto a Comunicação engloba uma diversidade de atividades comuns, entretanto, é extremamente estratégica na vida humana. E assim podemos entender o conceito mais relevante de Comunicação: estratégia. Uma comunicação pode ser considera eficaz no momento em que o conteúdo que é transmitido, discutido e planejado possui um fundo estratégico, no instante em que é realizado com determinados fins. Ninguém faz comunicação sem ter o objetivo de alcançar um receptor (que possivelmente é um único indivíduo, ou também um público inteiro), mesmo nas relações feitas no dia a dia, ou durante aquele almoço de família. A Comunicação se apresenta como uma ferramenta de extrema importância na vida do ser humano. Sendo assim, por que não seriam também nas instituições, realizadas com o intuito de influenciar, organizar ou administrar a sociedade?
Entretanto, mesmo se tratando de uma tarefa extremamente inerente às nossas vidas, este procedimento de comunicação não é simples de ser gerenciado. Nas instituições e organizações em geral, local em que todos os processos necessitam de uma adequada elaboração para alcançar o sucesso, Comunicação não é capaz de ser entendida como uma simples habilidade nata. Precisando então ser realizada de forma profissional, por indivíduos que entendam as complexidades do processo comunicacional, e tenham o bom senso para utilizá-la de maneira eficaz e produtiva. Neste sentido, vejamos:

> As organizações não podem improvisar, pois a complexidade das demandas exige harmonizar rotinas produtivas, financeiras, comerciais, de transporte, de recursos humanos, entre outras (PINHO, 2006, p. 7).

Observando todas estas necessidades, nasceu nos âmbitos empresariais um setor relativamente novo no que diz respeito à gestão de empresas, que é a Comunicação Organizacional ou Empresarial. E dentro desse referido setor, podem ser encontradas inúmeras outras subdivisões, que procuram atuar com as várias habilidades da Comunicação, podendo assim atender as necessidades específicas da organização. Um desses setores é a Assessoria de Comunicação. Desta forma, podemos compreender "assessorar" como o que está recebendo grande foco no mercado de trabalho da Comunicação Social. Colocada em prática no Brasil durante os anos 70, a Assessoria é capaz de ser compreendida como "empresas ou entidade que se especializa na coleta e fornecimento de dados relacionados a um assunto" (HOUAISS, 2009 p. 204). E que utiliza grande parcela dos profissionais da área de Comunicação:

> A área de Comunicação Organizacional e Assessoria de Comunicação é pauta de discussão nas empresas e, atualmente, segundo a FENAJ (Federação Nacional dos Jornalistas), no mercado de trabalho é uma das que mais emprega jornalistas (VIEIRA, 2010, p. 6).

Desta forma, referindo-se a profissão de jornalismo propriamente dita, a área de assessoria se apresenta como uma boa alternativa para os profissionais, especialmente o recém-formado, quando estes se deparam com redações a cada dia mais enxutas, tendo menos profissionais, e estes necessitam realizar a cada dia mais grandes demandas de informações em um tempo relativamente curto, com o intuito de atender a todos os acontecimentos que vão aparecendo em níveis globais. Essa incessante diminuição de profissionais nas grandes e pequenas redações auxiliou para que assessorias se transformassem na grande "menina dos olhos" dos jornalistas. Atualmente, é possível garantir que existem muito mais chances de um estudante de jornalismo, recém-formado, atuar em uma assessoria do que em algum veículo de comunicação.

Entretanto, não é unicamente na área do Jornalismo que se procura preencher as vagas de assessorias. Profissionais de Publicidade e Propaganda, Marketing e, especialmente nas Relações Públicas, acabam disputando este tão desejado território. No tocante do Brasil, principalmente com a reabertura política e com a valorização do mundo empresarial (processo que se tornou relevante nos governos FHC e, especialmente, Lula), a comunicação empresarial se apresenta como um mercado crescente, e extremamente promissor, levando em consideração que as organizações compreendem que a comunicação é uma "necessidade,

à medida que cresce a responsabilidade social das empresas e dos empresários" (BAHIA, 1995 p. 10).

Entretanto, tal como em todo setor que é compreendido como uma "válvula de escape", processo que é uma alternativa com o intuito de atender a demanda de profissionais formados, que no Brasil, já no ano de 2003, eram 443 universidades de Jornalismo, entre instituições públicas e particulares2, a disputa por este espaço é capaz de fazer com que a relação entre os publicitários, jornalistas, marqueteiros e relações-públicas seja muito complicada, especialmente se levarmos em consideração o nível de Jornalismo e Relações Públicas, as duas áreas que mais trabalham nas assessorias de comunicação.

Sendo assim, fica muito claro que todos os profissionais da área possuem um viés e olhar diferente sobre Comunicação, e essa não é capaz de ser compreendida como um processo de realização de uma única atividade. As organizações fazem uso da Comunicação com o intuito de alcançar inúmeros objetivos, para se relacionar com seus públicos de inúmeras maneiras diferentes. Os próprios públicos são extremamente diferentes, neste sentido, pensar que se comunicar é somente realizar uma parte do serviço é um equívoco: é não se comunicar. No tocante de cada público, para cada objetivo que deve ser atingido, é necessária uma espécie de profissional que tenha o conhecimento adequado para atender esta necessidade, considerando que todo profissional é relevante, cada um de sua maneira.

GESTÃO PÚBLICA

A administração pública pode ser definida como a atividade em que um gestor administra todos os bens do estado, fazendo a gestão de tudo aquilo que corresponde ao poder executivo, subministrar de forma permanente ou não todas as necessidades públicas e que possa satisfazer as necessidades dos cidadãos. Por sua vez, a mesma envolve várias tarefas estabelecidas em lei, onde aqueles que a são tidos para administrar, fazem isso de acordo com a necessidade da população, lhes prestando contas com relatórios públicos. Trata-se ainda de um ato bastante presente na vida da população, uma vez que a Administração envolve e gere todos os bens comuns da sociedade.

Maria Sylva Zanella Di Pietro (2013)3 divido o conceito de administração pública em dois sentidos: em sentido objetivo, material ou funcional, a administração pública pode ser definida como a atividade concreta e imediata que o Estado desenvolve, sob regime jurídico de direito público, para a consecução dos interesses coletivos. Em sentido subjetivo, formal ou orgânico, pode-se definir administração pública, como sendo um conjunto de órgãos e de pessoas jurídicas aos quais a lei atribui o exercício da função administrativa do Estado.

[2] Dados divulgados pelo Censo do Ensino Superior, em 11 de agosto de 2011 (Site Curso Abril de Jornalismo).

[3] DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito Administrativo*. 26. ed., Atlas, São Paulo: Atlas, 2013, pag 69

Para o grande Hely Lopes Meirelles4:

> (...) pode-se falar de administração pública aludindo-se aos instrumentos de governo, como à gestão mesma dos interesses da coletividade. (...) Subjetivamente a Administração Pública é o conjunto de órgãos a serviço do Estado agindo in concreto para satisfação de seus fins de conservação, de bem-estar individual dos cidadãos e de progresso social. (MEIRELLES, 2009, p.65)

A história nos traz listar três diferentes modelos de Administração Pública: a administração patrimonialista, a burocrática e a gerencial, as quais teremos um breve conceito abaixo:

Patrimonialista

Nesse modelo de Administração Pública, o Estado é tido como o soberano. Os bens Públicos são tão somente do Estado, tendo um representante que se faz o "maior" da Administração, sendo assim suas vontades se tornam a vontade de todos, tornando-se essa inquestionável, irrevogável e irremediável, tornando tudo que se há de bem comum de sua propriedade não havendo bem público.

Com a Revolução Francesa, tal modalidade de administração se torna frágil e acaba por perder seu lugar para a modalidade Burocrática.

Burocrática

Essa modalidade de administração tornou-se necessária com a vinda da força da democracia e do capitalismo, vindo acrescido de uma nova ideologia do liberalismo clássico, alterando o modo e forma de se administrar limitando o Estado e seu poder com o objetivo de visar melhorias para a burguesia, bem como fazer a sociedade resolver seus próprios conflitos.

Em seu início, não havia controle de finanças ou de resultados, o Estado estava focado em tornar a Administração Pública em uma política de impessoalidade.

Nossa atual administração carrega algumas características dessa modalidade ainda nos tempos atuais.

Gerencial

Esse modelo é o atual modelo utilizado em nossa Administração Pública Brasileira, passando assim então a ser um Estado que gerencia as questões e bens sociais, bem como regula a economia do bem comum, modificando assim a responsabilidade de toda administração, visando que o Estado passa somente a gerenciar, sendo esse obrigado a prestar contas a todos de suas ações e necessidade.

Após a transformação da modalidade onde o Estado era social passando para regulador, a administração passou a ser dividida em funções gerenciais, sendo gestor de patrimônios e tarefas de Estado, buscando

[4] MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo brasileiro*. 35. ed. Atual. São Paulo: Malheiros, 2009, pag 65.

eficiência, visando assim ter resultados e garantindo ao servidor autonomia nos atos para acalcar tais resultados.
Passando para o modelo atual de nossa administração visamos alguns dos princípios aos quais a mesma deverá obedecer. O Estado arrecada e administra seus recursos, sendo eles resultantes de impostos taxas, contribuições para melhorias, empréstimos compulsórios, contribuições especiais entre outras receitas, com a intenção de satisfazer os anseios de sua sociedade.
Se fundamentando nos dizeres de Di Pietro (2005, p. 52), a expressão administrar envolve não unicamente a atividade de planejamento e controle como também a de executar alguma tarefa. Tal como na administração privada como na pública existe alguns anseios externos, sendo ele individual ou coletiva, entretanto este anseio precisa ser útil ao objetivo que o administrador e os administrados desejam.
No âmbito da administração privada, o objetivo que é mencionado pela autora está evidenciado no objeto da empresa: o lucro. No instante em que se menciona em fim na administração pública chegasse a expressão "finalidade pública", este é o objetivo que se espera por todos os integrantes da sociedade: a correspondência de todas as necessidades coletivas.

Seguindo no contexto da administração pública, os dizeres de Kohama (2010, p. 9) lecionam que "é todo o aparelhamento do Estado, preordenado à realização dos seus serviços, visando à satisfação das necessidades coletivas".
A forma de administrar o setor público possui o objetivo da satisfação do interesse coletivo da sociedade, para este objetivo faz uso dos agentes e órgãos que tornam evidentes a vontade do Estado e a real necessidade da população. Di Pietro (2005, p. 54) continua lecionando assim:

> Administração pública compreende pessoas jurídicas, órgãos e agentes públicos incumbidos de exercer uma das funções em que se reparte a atividade estatal, sendo essas funções, exercidas pelo Executivo, Legislativo e Judiciário.

As palavras de Musgrave (1976, p. 26) fazem uma divisão da administração pública em três diferentes departamentos, objetivando uma mais correta utilização dos recursos públicos.
Esta departamentalização, se fundamentando nos dizeres de Musgrave (1976, p. 26), tem início através da Divisão de Alocação, que tem a intenção de destinar recursos para determinadas necessidades, uma vez que diferentes ocasiões dão origem a variadas maneiras de necessidades públicas. Esta Divisão como essencial intensão averiguar se estão essencialmente distribuídos, ou alocados no mercado, os recursos com o objetivo de satisfazer as necessidades sociais e meritórias. Desta forma as necessidades sociais não são correspondidas pelo mercado, isso porque necessitam de uma condição de igual consumo, sendo os usuários pagantes ou não. As necessidades meritórias são correspondidas através do mercado, uma vez que seu real uso é de utilização não regular pelos cidadãos, sendo

influenciadas pelos limites de procura real do serviço por parte dos necessitados.
Já a segunda divisão, ainda se embasando nas palavras de Musgrave (1976, p. 26), o que fica evidente pelo autor que é a divisão de distribuição, que acaba sendo complementar da divisão de alocação, isso porque esta disponibiliza os recursos em certos setores com o objetivo de satisfazer as necessidades públicas, entretanto a distribuição possui uma enorme preocupação com a alocação dos recursos restantes, sendo que se a divisão de alocação for capaz de realizar um eficiente rateio aos contribuintes, esta divisão não é necessária, isso porque o objetivo irá ser todo efetuado através da divisão de alocação.
E no contexto da terceira divisão, Musgrave (1976, p. 26) ainda acrescenta dizendo que ela é denominada de divisão de estabilização com o objetivo de uma adequada utilização dos recursos e ao mesmo tempo uma estabilidade na moeda que está em uso.
Já as lições de Meirelles (2004, p. 64) evidenciam que a administração pública é todo o aparelhamento do Estado, pré-ordenado à efetivação de serviços, possuindo o objetivo a satisfação das necessidades coletivas.
Os dizeres de Freire (2007, p. 2) mencionam que a administração pública funciona por intermédio de suas entidades (pessoas jurídicas), de seus órgãos (centro de decisões) e também por seus agentes, intencionando tornar evidentes as vontades e decisões da sociedade. A administração pública é o departamento que evidencia conceitos diferenciados, entretanto todos tornam clara a realização de serviços públicos através das variadas formas que o Estado dispõe, com o objetivo de satisfazer as necessidades dos cidadãos.
Desta forma, a gestão pública é feita através da União, estados, Distrito Federal e municípios (administração pública direta); e as instituições descentralizadas (a administração pública indireta) que constituem as autarquias, as fundações, as empresas públicas e as sociedades de economia mista.
Se fundamentando nas lições de Cruz e Silva (2001, p. 1), a gestão pública é capaz de ser abalizada como sendo Estatal e Não-Estatal ou Terceirizada. No contexto da gestão púbica estatal o Estado se responsabiliza de forma direta as etapas do processo de administração da ação governamental, este procedimento é constituído através de sua formulação, planejamento, coordenação, execução e monitoramento das atividades desejadas pelo governo. Sendo capaz de ser uma "gestão pública desconcentrada", atividades distribuídas entre o próprio ente, ou como uma "gestão pública descentralizada", onde as atividades governamentais são distribuídas a outros entes governamentais. Kohama (2010, p. 14) ainda complementa dizendo que a administração pública direta é conhecida como centralizada e a administração indireta de descentralizada.

COMUNICAÇÃO PÚBLICA

Compreende-se por Receita pública a entrada financeira que, se juntando ao patrimônio público não possuindo quaisquer reservas, condições ou

correspondência no passivo, resulta em acrescer o seu vulto como componente novo e positivo. É capaz de ser compreendida também como o conjunto de formas financeiras que o Estado e os outros indivíduos de direito público recebem, e, de foram livre, e não resultando em reflexo ao seu passivo, são capazes de despojar para financiar a produção de seus serviços e realizar todos os trabalhos políticos que existem em cada comunidade. Em um restrito contexto, sendo assim, receitas são todas as entradas que são agregadas ao patrimônio como um componente novo e positivo; em um amplo contexto, são todos os valores recebidos pelos cofres públicos, representando então entradas ou ingressos. Já no âmbito contábil, são receitas públicas todas e quaisquer entradas de fundos nos cofres do Estado, não levando em conta qual a sua origem ou fim. No contexto financeiro ou próprio são receitas públicas somente as entradas de fundos nos cofres do Estado que demonstrem uma elevação do seu patrimônio (MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2016).

Desta maneira, a despesa pública, no seu contexto financeiro, é a utilização de recursos pecuniários na maneira de gastos e em forma de mutação patrimonial, possuindo o objetivo de realizar as intenções do estado e, em seu contexto econômico, é o gasto ou não de dinheiro para realizar serviços de responsabilidades daquelas finalidades. É a atribuição de gasto dos recursos públicos, que foram autorizados através do Poder competente, com a intenção de alcançar uma necessidade da coletividade elencada no orçamento (MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2016).

No ano de 1998, a apreensão com a publicação de informações da administração pública era evidente: a Lei 9.755 delimitou a elaboração de uma homepage na Internet, por força do Tribunal de Contas da União, com o objetivo de tornar públicas as seguintes informações:

I – Os montantes de cada um dos tributos arrecadados pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, os recursos por eles recebidos, os valores de origem tributária entregues e a entregar e a expressão numérica dos critérios de rateio;

II – Os relatórios resumidos da execução orçamentária da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III – O balanço consolidado das contas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, suas autarquias e outras entidades, bem como um quadro estruturalmente idêntico, baseado em dados orçamentários;

IV – Os orçamentos do exercício da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e os respectivos balanços do exercício anterior;

V – Os resumos dos instrumentos de contrato ou de seus aditivos e as comunicações ratificadas pela autoridade superior;

VI – As relações mensais de todas as compras feitas pela Administração direta ou indireta;

Mais adiante, já no ano de 2005, o Decreto nº 5.482 se referia sobre a divulgação de dados através dos órgãos e instituições da administração pública federal isso por meio da Internet, responsabilizando a Controladoria-Geral da União pela Gestão do Portal da Transparência.

Compreende-se a LRF a definição em que a responsabilidade na gestão fiscal submete a ação planejada e transparente, ocasião que se previnem riscos e ajeitam os desvios que poderiam possuir a capacidade de prejudicar a adequação das contas públicas. No âmbito do seu art. 48, menciona ferramentas utilizadas para a transparência da gestão fiscal:

Os planos, orçamentos e leis de diretrizes orçamentárias; as prestações de contas e o respectivo parecer prévio; o Relatório Resumido da Execução Orçamentária e o Relatório de Gestão Fiscal; e as versões simplificadas desses documentos (BRASIL, 1998).

Proporcionar esta garantia de transparência também acontece através da adoção de outras ferramentas, e estas foram inclusas através da Lei Complementar 131/09 na LRF:

1. Estímulo à participação da população e realizar algumas audiências públicas, nas etapas de criação dos seus planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos;
2. Liberar, através de maneiras eletrônicas de acesso público, de informações adequadamente publicadas no contexto da execução orçamentária e financeira em tempo real;
3. Adotar o sistema integrado de administração financeira e controle.

Estes dados no âmbito da execução orçamentária e financeira estão se referindo aos componentes da despesa (ações efetuadas através das unidades gestoras na realização da execução orçamentária, no instante de sua realização) e receita (que é o lançamento e o recebimento de toda a receita das unidades gestoras) públicas, e precisam ficar disponíveis em tempo real a partir de datas delimitadas pela Lei Complementar 131/09: 365 dias depois da publicação desta referida lei para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que possuem mais de cem mil habitantes; 24 meses para os Municípios que possuam entre cinquenta mil e cem mil habitantes; e 48 meses para os Municípios que possuam até cinquenta mil habitantes.

Sendo assim, as páginas na internet que se referem a transparência pública, não só devem alcançar as exigências legais, como também são direcionadas para a elevação da transparência e do controle social, possuindo a intenção de tornar pública as informações no contexto das receitas e despesas efetuadas pelos órgãos e instituições da Administração Pública Federal, estados e municípios, levando a tona dados sobre execução orçamentária, licitações, contratações, convênios, diárias e passagens, entre outras.

TRANSPARÊNCIA PUBLICA

No contexto da Administração Pública no Brasil, tal como na iniciativa privada, procurou-se no decorrer dos anos algumas ferramentas para que se melhorasse a gestão dos recursos, e clareza mais elevada das ações por ela efetuadas. Como uma similaridade as fundamentações da governança corporativa, a Constituição Federal apresentou seus princípios através do art. 37: "a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos

princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência".

Anteriormente a isto, no ano de 1967, por meio do Decreto-lei 200, a Administração Pública acabou sofrendo uma reforma. Foram colocados como princípios de racionalidade administrativa o planejamento e o orçamento, o experimento de juntar a competência e informação no processo decisório, a sistematização, a coordenação e o controle.

Já a Lei n.º 8.429, de 2 de junho de 1992, que é a Lei de Improbidade Administrativa (LIA), que sofreu uma alteração para torna-la viável através do art. 37, §4º, da Constituição Federal de 1988, possui a intenção essencial de amparar a administração pública, instituindo penalidades aos agentes públicos nas ocasiões de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional[5].

No âmbito da Lei 8.666/93, onde são delimitadas as regras para realizar as contratações na administração pública, em seu art. 3º onde é elencado que "a licitação destina-se a garantir a observância do princípio constitucional da isonomia e a selecionar a proposta mais vantajosa para a Administração e será processada e julgada em estrita conformidade com os princípios básicos da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos[6]".

Para finalizar, a Lei de Responsabilidade Fiscal salienta a transparência quando evidência que "a responsabilidade na gestão fiscal pressupõe a ação planejada e transparente, em que se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas[7]". A LRF ainda elenca que todas as ferramentas de transparência da gestão fiscal e que a transparência irá ser garantida também perante o incentivo à participação popular e ao se efetuar algumas audiências públicas, no decorrer dos processos de elaboração e de discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos.

Ao lecionar sobre este artigo, entre outros, Carlos Maurício Figueiredo[8] diz as seguintes palavras:

(...) a transparência da gestão não será medida tão-somente em função de os relatórios se resumirem em duas ou três páginas de conteúdo ou se alongarem por cem laudas. Importa que contenha, além das informações contábeis essenciais, notas explicativas objetivas e concisas e que apresentem de forma clara as justificativas das situações constatadas e as medidas de ajuste adotadas, redigidas em linguagem e estilo compreensíveis tanto por especialistas quanto por interessados na informação. (FIGUEIREDO, 2001, p. 257)

[5] SANTOS, Carlos Frederico dos. A esfinge da Lei de Improbidade Administrativa (considerações sobre o caput do art. 11 da Lei 8.429/92). In: Âmbito Jurídico, nov/2001 Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/aj/da0035.htm . Acesso em: julho de 2017.

[6] BRASIL. Lei 8.666, de 21 de junho de 1993.

[7] BRASIL. Lei Complementar 101, de 04 de maio de 2000.

[8] FIGUEIREDO, Carlos Maurício.et al.Comentários à lei desponsabilidade fiscal, p. 257.

Podemos então compreender que a prestação de contas, mencionada no art. 48, está se referindo àquela apresentada de maneira formal pelos órgãos e instituições da administração direta ou indireta sejam quais forem os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, como um elemento do processo de fiscalização realizado pelo controle externo, com o amparo dos Tribunais de Contas da União, dos Estados, e, no instante em que houver, também dos Municípios9.

O Tribunal de Contas que é o órgão que realiza a fiscalização de forma direta e irá evidenciar o parecer prévio, que agregado com a prestação de contas, acabam sendo dois das mais relevantes ferramentas para se fazer a avaliação da gestão fiscal, isso porque espelham a situação contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial, adequadamente averiguadas no que diz respeito as peculiaridades de legalidade, legitimidade e economicidade10.

Vale ainda salientar que a LRF delimita que a divulgação irá ser muito abrangente, incluindo nisto os meios eletrônicos de acesso público. Estas ações estão sendo muito utilizadas, uma vez que, nota-se a inúmera quantidade de órgãos públicos, agregando a isto os municípios de variados portes, que introduziram o seu site na rede mundial de computadores (a internet), onde suas contas são colocadas à disposição da população.

Por outro ponto de vista, que também é extremamente relevante, se associa com princípio da transparência, e está elencado no parágrafo único do art. 48:

A transparência será assegurada também mediante incentivo à participação popular e realização de audiências públicas, durante os processos de elaboração e de discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos. (grifo nosso)

Segundo a compreensão de Cruz (2001), cabe ainda ressaltar que não é o suficiente a realização das audiências públicas, isso porque a Lei relata que será preciso ser fomentada a participação popular na em toda a criação do Plano Plurianual, da Lei de Diretrizes Orçamentárias e dos Orçamentos11.

O quadro a seguir demostra os dados de acessos ao Portal da Transparência desde a sua criação até o mês de março do ano de 2011.

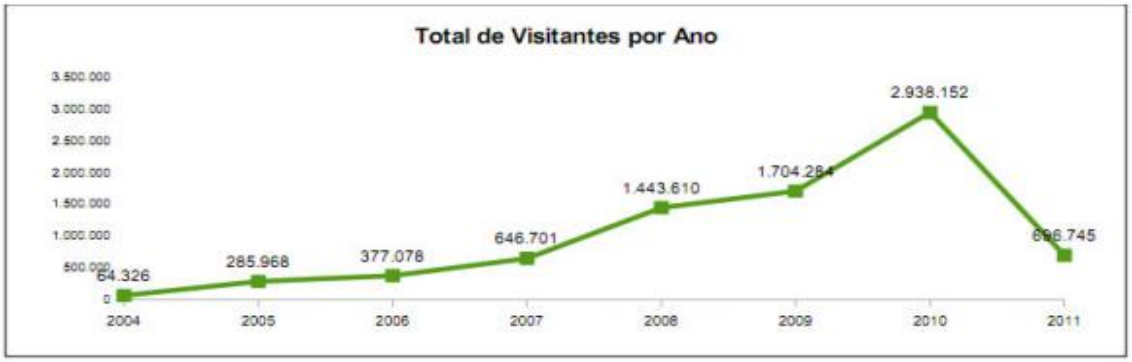
Quadro 1: Número de visitas do Portal de Transparência.

[9] CRUZ, Flávio da (org).Lei de responsabilidade fiscal comentada, p.144.
[10] CRUZ, Flávio da (org).Lei de responsabilidade fiscal comentada, p.145.
[11] CRUZ, Flávio da (org).Lei de responsabilidade fiscal comentada, p. 144.

	Visitas							
Mês/Ano	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
Janeiro	221.671	195.659	106.628	91.548	48.799	20.354	15.945	-
Fevereiro	220.643	188.106	96.499	152.867	48.874	19.072	10.561	-
Março	254.431	247.369	131.332	109.176	59.017	24.443	12.452	-
Abril		228.467	118.262	109.751	56.554	26.729	25.906	-
Maio		285.299	124.401	108.257	56.869	27.068	25.655	-
Junho		223.867	126.039	105.611	65.988	26.035	52.534	-
Julho		230.082	127.882	112.257	70.004	26.855	38.001	-
Agosto		257.655	169.302	123.455	66.829	37.999	25.876	-
Setembro		361.946	181.184	126.556	45.752	40.614	19.733	-
Outubro		248.316	175.652	119.441	47.431	48.164	18.830	-
Novembro		250.752	160.994	134.783	40.610	32.474	20.168	30.064
Dezembro		220.634	186.109	149.908	39.974	47.271	20.307	34.262
Média Mensal	232.248	244.846	142.024	120.301	53.892	31.423	23.831	32.163
Total	696.745	2.938.152	1.704.284	1.443.610	646.701	377.078	285.968	64.326

Fonte: Portal da Transparência do Governo Federal (2011).

Figura 1: Estatísticas de Acesso ao Portal da Transparência.



Fonte: PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DO GOVERNO FEDERAL (2011).

Sendo assim, o princípio da transparência fica evidente em vários dispositivos da Lei Complementar nº 101/2000, e possui uma intenção extremamente mais abrangente que somente a simples divulgação das contas públicas, sua função social é também de extrema relevância para que a população inteira do Brasil possua acesso às informações para que sejam capazes de fiscalizar as ações dos seus governantes e assim auxiliando para o crescimento do país.

NUANCES DA COMUNICAÇÃO PÚBLICA-COMUNICAÇÃO PÚBLICA INTERNA

No tocante da comunicação interna, os estudos de Torquato (2004) evidenciam ainda uma diferenciação de conceitos, levando em consideração três fatores, onde as variáveis influenciam na natureza do processo comunicativo dentro de qualquer instituição, onde:

I – Tecnologia: esta faz o agrupamento do sistema tecnológico da organização, os equipamentos e todos os processos que lhes são concernentes. Essa variável pode influenciar ainda nas comunicações administrativas, estipulando o seu território e os seus padrões;

II – Instituição: podemos compreender esta como uma identidade normativa - assim como as normas, processos, sistemas de trabalho, políticas, conceitos e valores organizacionais. A variável Instituição pode ser encontrada nas comunicações gerenciais e na comunicação social, onde estas mantêm o seu foco no ideário organizacional;
III – Sentimento: esta variável se associa aos padrões, às ações e aos comportamentos das comunidades internas.
Sendo assim, o equilíbrio que existe entre as redes formal e informal é que é evidenciado por Torquato (2004) como de extrema importância para a fluidez do processo comunicativo nas instituições. Este mesmo autor ainda relata um esboço da comunicação interna, evidenciando as variáveis de influência, o perfil e peculiaridades da comunicação por meio destas redes. Desta forma, podemos compreender a comunicação interna como o esforço de comunicação desenvolvido por uma instituição, empresa, órgão ou entidade para determinar a existência de canais, como jornais, boletins, relatórios, cartas, manuais, entre outros, tornando assim possível o relacionamento ágil e transparente da alta administração com todas as outras pessoas que integram o público interno, além de envolver a comunicação entre os próprios atores sociais que constituem esse público.

COMUNICAÇÃO PÚBLICA EXTERNA

No que diz respeito à comunicação externa, segundo a concepção de ANGELONI (2010), é constituída através das comunicações de marketing e institucional.
A comunicação de marketing é a disciplina que se ocupa do relacionamento da empresa com o consumidor, cliente, usuário, paciente, contribuinte etc., enfim, aquele para o qual a empresa vende seu produto ou serviço, ou seja, a comunicação de marketing está voltada para a venda de produtos e serviços existentes ou novos (ANGELONI, 2010 p. 83).

Podemos ainda entender a comunicação institucional como "um conjunto de esforços de comunicação dirigidos a diferentes segmentos de público, com o objetivo de formar, alterar ou multiplicar opinião sobre a imagem de uma organização, entidade, instituição ou corporação" (ANGELONI, 2010, p. 84).
Já os estudos de Torquato (apud Angeloni, 2010), apontam que estas duas categorias mencionadas proporcionam uma adequada organicidade e consistência à organização, possibilitando assim o conhecimento e a constante interação com o ambiente interno ou também com o externo onde atua. Segundo a concepção de Ladeira (apud Angeloni, 2010), a comunicação com o público interno e com o externo possui a necessidade de ser subsidiada através de conceitos éticos.

Podemos então compreender a comunicação externa com aquela que é usada pelas instituições tendo a intenção de divulgar o seu produto ou serviço para o seu cliente. E também com a intenção de evidenciar a imagem da instituição para a sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora bastante complexa, por envolver uma diversidade de atividades comuns e estratégicas, em toda e qualquer organização a função de comunicação é de grande relevância.
Portanto, podemos concluir que, para uma comunicação eficiente, o seu conteúdo deve ser transmitido de forma estratégica e transparente, a fim de alcançar o objetivo almejado.
No Setor Público, onde envolve a gestão de bens da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como das Instituições descentralizadas, que constituem as autarquias, as fundações, as Empresas Públicas e as Sociedades de Economia Mista, a comunicação é uma matéria indispensável e, também, matéria de lei, devendo suas ações e decisões serem publicadas em site de transparência pública.
Com isso, concluímos que, a comunicação no Setor Público é indispensável, pois se constitui em uma forma de elevar a transparência e o controle de bens sociais, melhorando a gestão dos recursos financeiros e elevando a clareza das ações efetuadas e, finalmente, garantindo a participação popular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELONI, Maria Terezinha. Comunicação nas Organizações da Era do Conhecimento. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: Junho de 2016.

BRASIL. Lei 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.wwwt.senado.gov.br/legbras . Acesso em: Junho de 2016.

BRASIL. Lei nº 9.755, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre a criação de "homepage" na "Internet" pelo Tribunal de Contas da União, para divulgação dos dados e informações que especifica, e dá outras providências.

BAHIA, B.J. Introdução à Comunicação Empresarial. Rio de Janeiro: Manuad, 1995.

BRASIL. Censo do Ensino Superior, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=11799&Itemid= . Acesso em: Outubro de 2017.

CLEMEN, Paulo. Como implementar uma Área de Comunicação Interna: nós, as pessoas, fazemos a diferença: guia prático e reflexões. Rio de Janeiro: Manuad, 2005.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1967. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=477&tipo_norma=DEL&data=19690226&link=s . Acesso em: Maio de 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. 6ed. São Paulo: Campos, 2000. Pg 42.

CHIAVENATO, Idalberto. Administração geral e pública. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CRUZ, Flavio da; SILVA, Vicente Paulo da. Controle e avaliação na administração pública. Universidade de Brasília. Brasilia, 2001.

CRUZ, Flavio da. Contabilidade e Movimentação Patrimonial do Setor Público. Edição do autor: Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: www.flaviodacruz.cse.ufsc.br . Acesso em: Junho de 2016.

DI PIETRO, Maria Silvia Zanella. Direito administrativo. 18 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

FIGUEIREDO, Carlos Maurício et al. Comentários à lei de responsabilidade fiscal. 2. ed. rev., São Paulo: Editora dos Tribunais, 2001.

FREIRE, Elias. Direito administrativo. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

GUIA da Lei de Responsabilidade Fiscal. 2.ed. Florianópolis: Tribunal de Contas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Estudo de Caso. São Paulo: Atlas, 2009.148 p.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOUAISS, Instituto Antônio. Grande Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro. Editora Objetivo, 2009.

KOHAMA, Hélio. Contabilidade pública: teoria e prática. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Cristiano Aguiar Lopes. Caderno de finanças públicas, 2007.

MARTINS, Ives Granda da Silva; NASCIMENTO, Carlos Valder do (Orgs.). Comentários à lei de responsabilidade fiscal. São Paulo: Saraiva, 2001.

MEIRELLES, Hely Lopes. Direito Administrativo brasileiro. 29 ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Glossário: Despesa Pública. Disponível em: http://www.fazenda.gov.br . Acesso em: maio de 2016.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Glossário: Receita Pública. Disponível em: http://www.fazenda.gov.br . Acesso em: maio de 2016.

MUSGRAVE, Richard A. Teoria múltipla das finanças públicas. São Paulo: Atlas, 1976.

PINHO, J.B. Comunicação nas Organizações. Viçosa: Ed. da UFV, 2006.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA DO GOVERNO FEDERAL. Sobre o Portal: O que você encontra no Portal. Disponível em: http://www.portaldatransparencia.gov.br . Acesso em: Maio de 2016.

ROSA, Alexandre e NETO, Affonso Guizzo. Improbidade Administrativa e lei de responsabilidade fiscal – conexões necessárias. Florianópolis: Habitus, 2001.

SANTOS, Carlos Frederico dos. A esfinge da Lei de Improbidade Administrativa (considerações sobre o caput do art. 11 da Lei 8.429/92). In: Âmbito Jurídico, nov/2001 Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/aj/da0035.htm . Acesso em: Junho de 2016.

SILVA, Lino Martins da. Contabilidade governamental : um enfoque administrativo da nova contabilidade pública. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SPECK. Bruno Wilhen (org). Caminhos da Transparência. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002. Disponível em http://www.transparencia.org.br/Source/index.htm# . Acesso em: Maio de 2016.

TORQUATO, Gaudêncio. Tratado de comunicação: organizacional e política. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

VIEIRA, M. V. Comunicação Organizacional: um estudo de caso da Agência Propagação da FAAC – Unesp. 2010. Trabalho de conclusão de curso. FAAC Unesp: Bauru. 2010.

A NEUROCIÊNCIA E O MONTESSORI
A COMPROVAÇÃO CIENTÍFICA DO MÉTODO MONTESSORI POR MEIO DA NEUROCIÊNCIA

Maduro, Deise.[12]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise de alguns aspectos da Neurociência e as contribuições do Método Montessoriano, pretendendo pontuar os conhecimentos sobre o processo de ensino e a aprendizagem, bem como apresentar alguns dos mais importantes acontecimentos em neurociência cognitiva e de como o cérebro aprende. Para isto, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo bibliográfica e conceitual, por meio de livros, artigos e textos que abrangem o conhecimento sistematizado na Educação Montessoriana. O foco principal foi o Método Montessoriano e os períodos sensíveis, os quais são alterados e moldados pelas experiências ao longo da vida, evidenciados, atualmente, pela neurociência, explorando como os avanços nesse campo científico embasam o método Montessoriano e certificam o pioneirismo de Maria Montessori. A partir dos resultados dessa pesquisa, foi possível visualizar a contribuição dos estudos da Dr.ª Maria Montessori e suas abordagens. Mesmo sem os recursos tecnológico e científico que nos é tão familiar atualmente, a educadora e pesquisadora conseguiu identificar as necessidades e as potencialidades da criança e sua importância na construção de uma nova humanidade, objetivando a formação do novo homem. Dessa forma, percebe-se que a união da pedagogia com a neurociência logo será uma realidade na formação de todos os envolvidos com a prática educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência. Método Montessori. Educação. Cérebro. Períodos Sensíveis.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo, no qual o cérebro reage aos estímulos do meio e ativa as ligações entre os neurônios (sinapses). A cada novo estímulo, ou seja, a cada repetição de um procedimento que queremos que seja assimilado, nossos circuitos processam as informações recebidas para depois serem estabilizadas, gerando, o que denominamos de aprendizagem.

A complexidade atingida pelo cérebro humano reflete a capacidade que ele tem de solucionar problemas - que resultou na maioria das descobertas da humanidade - e de aprender e de questionar o ambiente. Proporcionou a conquista de todo o conhecimento já adquirido pelo homem. Contudo, ainda não conseguimos entender ou fundamentar muitos dos nossos comportamentos e atitudes. A neurociência evidenciou o que

[12] Deise Rose Maduro Costa – e-mail: deise.costa@uol.com.br

desconhecíamos sobre o ato de aprender: o cérebro é gerador no processo da aprendizagem. Suas estruturas, os giros, os sulcos, as circunvoluções nele contidos têm, cada um, função e importância próprias, num trabalho simultâneo de interatividade e interdependência.
"A primeira tarefa da educação é "agitar" a vida, mas deixando-a livre para se desenvolver", afirmou Maria Montessori há mais de um século. Hoje, o triângulo educacional (o ambiente, a criança e o adulto), no qual se baseiam a sua pedagogia e os seus princípios fundamentais estão sendo comprovados pela neurociência.
O método Montessori potencializa certas funções cerebrais que ajudam a expandir o desenvolvimento cognitivo. Inclusive colocou como sobrenome do método "sistema original de aprendizagem baseado no cérebro". Sua pesquisa concentrou-se em identificar como o cérebro se desenvolve, quais são os processos neurais e as conexões estabelecidas para alcançar seu melhor desempenho em todas as áreas.

> Estamos em um momento único, as neurociências abriram uma grande janela para ver como o cérebro funciona e acreditamos que podemos encontrar aspectos ambientais que podem ajudar a facilitar e melhorar seu desempenho. (Informação verbal)[13]

Foi precisamente em sua pesquisa que Steve Hughes neuropsicólogo e pediatra, conheceu o método, criado há mais de um século, pela psiquiatra italiana Maria Montessori: "Esse sistema de aprendizado faz muito sentido do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, passei muito tempo analisando o desenvolvimento do cérebro e estou convencido de que que o método Montessori é baseado na maneira original de aprender " [14]
O desenvolvimento neurológico é intensificado pela aprendizagem através da metodologia Montessori. Esta afirmativa, não apenas tem o respaldo de centenas de casos de desenvolvimento de sucesso desde a sua criação, mas também pelas diferentes descobertas que a neurociência atual tem realizado.
Montessori, era rigorosa e objetiva em suas afirmações. Com a expressão "construtora do homem" e com a "mente absorvente", antecipava, sem intenção, ideias que seriam exploradas pela neurociência. Para ela, o método da pedagogia científica foi desenvolvido como uma ciência objetiva, precisa e perspicaz.
Atualmente, o que a neurociência denomina de plasticidade cerebral, Dr.ª Maria Montessori intitulava de *mente absorvente*; o que hoje chamamos de circuitos neurais, a Dr.ª Maria Montessori nomeava de *construção do homem*; aquilo que compreendemos como núcleo da base, a educadora designava como o *guia interno da criança* e, finalmente, aquilo que a ciência

[13] [3] Informação dada por Steve Hughes em Palestra proferida na Conferência Internacional Montessori, no Rio de Janeiro, em 2017.

da cognição define como período crítico, Drª Maria Montessori qualificava como *período sensível.* "A base da reforma educativa e social, necessária aos nossos dias, deve ser construída sobre o estudo científico do homem desconhecido" (SALOMÃO, 2012).
A função executiva em nosso córtex pré-frontal se desenvolve muito bem em um ambiente Montessoriano e a capacidade de concentração de uma criança que vive em um ambiente cientificamente preparado como esse, é quantitativa e qualitativamente diferente da capacidade de concentração de uma criança que não tenha a mesma oportunidade.
O objetivo proposto neste artigo é explorar alguns tópicos neurocientíficos e as contribuições do Método Montessoriano, que expandem o conhecimento sobre o processo de aprendizagem quanto ao centro organizacional e funcional do cérebro – a contribuição da neurociência para a educação e estudos que certificam a prática educacional de Maria Montessori.
Para a realização do presente trabalho, a metodologia utilizada foi a prática e real e de campo e os meios de investigação foram a observação e a pesquisa bibliográfica, por meio de artigos científicos, revistas, palestras, congressos e publicações de autores diversos.
Essa pesquisa justifica-se pela percepção de que, apesar de terem ocorrido há muitos anos, as investigações de Maria Montessori, são ainda muito atuais, necessitando, porém, de comprovação cientifica, o que vem ocorrendo ultimamente pelos avanços nos estudos da neurociência, como será mostrado ao longo deste artigo.

A NEUROCIÊNCIA

A neurociência é o estudo científico do sistema nervoso e suas ligações com todo o organismo, incluindo a relação entre cérebro e comportamento. O controle neural das funções vegetativas – digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura – das funções sensoriais e motoras, da locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação, são estudados pela neurociência.
A neurociência se constitui como a ciência que estuda o cérebro e a educação como ciência da aprendizagem e ambas têm uma relação limítrofe, porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem de qualquer indivíduo. Segundo Adele Diamond, em entrevista concedida no ano de 2014 à Revista *O radar da primeira infância*: "Não podemos ser apenas fruto da experiência e da aprendizagem. Deve haver um componente de maturação cerebral."
Por intermédio do cérebro tomamos conhecimento das informações que chegam pelos órgãos receptores extremos de estímulos sensoriais. Assim, processamos tais informações e as confrontamos com nossas experiências de vida. Estudos já afirmavam que, por meio do cérebro, sentimos emoções e sensações, somos capazes de aprender ou de alterar comportamentos à medida que vivemos. A aprendizagem configura-se, então, como a capacidade e à possibilidade que o indivíduo tem de selecionar e perceber

informações, e a maneira como organiza, aprende e interioriza essas informações. Sendo assim, a capacidade de aprender está relacionada à quantidade de sinapses. É o fenômeno da sinaptogênese - crescimento de conexões entre os neurônios, resultado típico de uma aprendizagem – no qual ocorre um ajuste no número de neurônios (poda neuronal) e aumento da sinaptogênese, favorecendo a aprendizagem de novas informações. Deste modo, a comprovação da neurociência, vem ao encontro da pedagogia Montessoriana, quando afirma que a interação com o ambiente cientificamente preparado, estimula o surgimento de novas conexões, novas redes neurais, desenvolvendo o cérebro e favorecendo a exploração, flexibilidade cognitiva e a cultura, que são fatores primordiais para a educação durante períodos sensíveis. Quanto mais significativas são as experiências, mais redes neurais são formadas.

O Método Montessori considera, especialmente, o processo psíquico da criança no que se refere às manifestações comportamentais desde o nascimento. É preciso que a criança explore o mundo da forma mais autônoma possível, só assim, com a estimulação cerebral, ela poderá produzir as conexões, ampliando as habilidades do ser que se autoconstrói. Montessori elaborou a metodologia baseada na necessidade que a criança tem de ser exposta a cuidados que lhe favoreçam o desenvolvimento espiritual, o psíquico e o físico. A criança se movimenta sem parar, mas a normalização da ação só acontece paulatinamente.

Os estágios de desenvolvimento, classificados de períodos sensíveis, são momentos de aquisição de habilidades, intervalos temporais durante os quais a criança se encontraria predisposta ao desenvolvimento de uma determinada habilidade ou de formas de comportamento que resultam em certas características. Quando desenvolvidas, a disposição a essas características diminui. Cada aquisição é substituída por outra. A insuficiência ou ausência de uma delas ocasionará em comprometimentos posteriores, prejudicando todo o processo. Ouvimos regularmente que o cérebro da criança "é como uma esponja"; tudo que chega até ele vira um instrumento de aprendizagem. Na Neurociência, o termo utilizado para denominar esse fenômeno é "plasticidade". No período crítico, que é justamente a fase descrita por Montessori como "absorvente", as estruturas cerebrais são tão maleáveis, ou plásticas, que podem ser completamente modificadas por meio do contato com o mundo circundante, portanto, o que a neurociência chama de plasticidade extrema, Montessori chamava de *mente absorvente*.

A neurociência tem constatado que as diferentes áreas do cérebro estão ligadas por redes neurais que se desenvolvem através de experiência vividas. Temos conhecimento que a conexão entre as diferentes áreas do cérebro se desenvolve de diversas formas, especialmente mediante a aprendizagem e a repetição. O trabalho sensório motor e o uso de materiais concretos para apoio da aprendizagem oferecidos pelo método Montessori aceleram o desenvolvimento de redes neurais, pois favorecem a aprendizagem.

Em um ambiente Montessoriano, a distribuição do material e a convivência com grupos de várias idades (agrupamento vertical) permitem que as crianças aprendam por meio da imitação ou por meio da sua própria atividade, fato descoberto por Maria Montessori por meio de observações no ambiente cientificamente planejado, os agrupamentos, e posteriormente confirmado pelas descobertas dos *neurônios espelho*, que são células nervosas que se encontram no lobo frontal dos seres humanos, primatas e aves. Esses neurônios são ativados quando se realiza uma ação, ou quando se contempla a ação de outro, através dos sentidos, promovendo a imitação de comportamentos, refletindo o movimento com a representação mental da atividade.

Crianças que se movimentam, que sabem olhar, ouvir e captar odores, que usam o tato para explorar texturas e tamanhos ativam redes neurais mais amplas e complexas, construindo sua inteligência, pois os órgãos dos sentidos são fontes de captação de informação que abastecem o cérebro e aceleram seu funcionamento. Montessori acreditava que antes de se iniciar qualquer trabalho puramente intelectual, os sentidos deveriam estar plenamente desenvolvidos, afirmando que as mãos funcionavam como porta de entrada para que as informações chegassem ao cérebro e fossem armazenadas. O que corrobora com a fala de Maria Montessori, citada em recente palestra de Steve Hughes, sobre as descobertas da neurociência que sustentam a pedagogia Montessori: *Com as mãos o ser humano concebe o seu entorno. Elas são as ferramentas executoras da inteligência,* por isso*,* o desenvolvimento da habilidade manual acompanha, passo a passo, o desenvolvimento da inteligência. Sendo assim, podemos afirmar que vivenciar o mundo através das mãos equivale a entrar pela porta do nosso próprio cérebro, pois a mão guiada pela inteligência, realiza o primeiro trabalho do homem.

> O progresso da habilidade manual está ligado, no homem, ao desenvolvimento da civilização. Poderemos dizer que, quando o homem pensa, ele o faz e age com as mãos, e deixou vestígios do trabalho feito com suas mãos imediatamente após seu aparecimento na terra". (MONTESSORI, s/d a p. 168).

O material, dentro de um agrupamento Montessoriano, foi projetado a partir dessa lógica. Com eles, o cérebro infantil passa a criar modelos ou predefinições, facilitando, assim, o engajamento em novas e mais complexas experiências, comprovando que a mente se faz pelo movimento. A criança se constrói a partir dos elementos disponíveis no seu ambiente. Esse material, no ambiente cientificamente preparado, favorece uma evolução cognitiva mais rápida e autoconsciente, pois é autocorretivo. Montessori mostrou que existe uma forma de corrigir situações complicadas sem corrigir a criança. Isso significa que, com eles, os alunos percebem os próprios erros e podem tentar outra abordagem, levando à autonomia. O erro passa ser uma ajuda para chegar à perfeição, sem medo e sem humilhação, apenas uma etapa do trabalho. "O grande prazer da criança

consiste em verificar se errou ou não. Dentro da criança existe um professor exigente e eficiente." (MONTESSORI, s/d a p.271).

As salas montessorianas incentivam desde a mais tenra idade o exercício da escolha, possibilitando opções na medida para cada criança utilizar, preparam-na para tomar decisões com segurança, sem abrir mão de princípios éticos e morais, evidenciando a independência como habilidade de "fazer sozinho" e a autonomia como habilidade de "pensar, decidir sozinho". Além disso, por ser multissensorial, o material estimula a ativação de mais de um gatilho cerebral por vez. Aprender a ler, por exemplo, é uma atividade que demanda três habilidades: perceber símbolos, decodificá-los e associá-los a sons específicos. Com o alfabeto móvel (material montessoriano da ilha de Linguagem), essas funções cerebrais são ativadas simultaneamente, resultando em um domínio mais completo da leitura.

As crianças de 0 a 6 anos (mente absorvente) têm uma inclinação a repetir uma atividade para aprimorar certa, o que é favorecido em um ambiente baseado na metodologia Montessori, pois há a livre de escolha das atividades e a apresentação de um ambiente preparado que proporciona a imitação e a repetição. Portanto, é fundamental, segundo Montessori, a criança aprender a fazer, fazendo. A cada estágio do crescimento mental da criança, ocupações correspondentes lhe são oferecidas, por meio das quais ela desenvolve suas faculdades intelectuais, uma constante nos agrupamentos Montessorianos, pois oferecem uma pluralidade de atividades para que não se percam os intervalos temporais de desenvolvimento.

A ciência nos ensina que cérebros e mentes não nascem, mas são construídos e, no centro dessa arquitetura dinâmica, existem as funções executivas. No Método Montessori, através do ambiente cientificamente preparado para responder às necessidades das crianças, nos seus diferentes estágios de desenvolvimento, a autorregulação surge de forma extraordinária. O autocontrole da criança vem de dentro dela. Não é imposto pelo adulto, por ordens externas ou por regras. Este equilíbrio no comportamento liberta a criança, favorecendo sua função executiva. Como o ambiente Montessori exige detalhes e regras, as crianças, como consequência, exercitam essas funções tendo como exemplo o esperar a vez, procurar um material ou atender as necessidades básicas. Para Montessori, o mistério está no próprio homem, basta compreender e respeitar as etapas do desenvolvimento e as capacidades mentais, para educar de acordo com o potencial.

Essas capacidades mentais promovem a resolução consciente, ativa, voluntaria e eficaz das questões que se apresentam na vida cotidiana, permitem direcionar comportamentos para atingir metas, avaliar a adequação e eficiência desses comportamentos, selecionando estratégias eficazes e abandonando técnicas ineficientes para a solução de problemas imediatos ou de longo e médio prazo. A criança exercita o ser flexível, aceita as mudanças e, assim, as funções executivas são desenvolvidas. Essa observação foi descrita faz mais de um século, através da metodologia

específica de uma escola Montessoriana, em ambientes de trabalho, onde as crianças exercitam, diariamente e naturalmente, competências como a organização, memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade, atenção, tomada de decisões, entre outras.

Esse é o ponto chave que Maria Montessori apresentou com sua pedagogia científica: a capacidade de desenvolvimento dentro de um ambiente propício ao trabalho da criança, e novamente, as pesquisas atuais vêm atestando que os elementos necessários e eficazes para o desenvolvimento infantil e educação em geral, estão alinhados com o método de educação Montessori.

Em um ambiente Montessori, todas essas habilidades são desenvolvidas de maneira indireta por meio do uso de materiais estruturados, como pelo estabelecimento de regras e limites dentro da liberdade que as crianças têm em um ambiente preparado, que favorece a escolha das atividades; o esperar a vez, exercitando o controle inibitório; a categorização com o pareamento e agrupamento segundo atributos; a fluência, capacidade de respeitar as regras, com a Lição de Graça e Cortesia, detalhes e regras, que, como consequência, exercitam essas funções executivas.

Os resultados de pesquisas sobre a neurociência cognitiva do desenvolvimento e as funções executivas, sugerem que esses comportamentos são uma parte normal do crescimento e, até certo ponto, sua origem está relacionada à forma de funcionamento do cérebro nessa etapa da vida, evidenciando que as crianças inseridas no método Montessori, mostram uma melhor execução nesta família de processos mentais. Nas palavras de Gabriel Salomão, publicadas no *blog* "Lar Montessori" (2018): "Montessori, ao contrário do que se pensa, não cria gênios. Montessori os deixa agir."

1. O MÉTODO MONTESSORI

Poucos nomes da história da educação são tão difundidos fora dos círculos de especialistas como Montessori. Ele é associado, com razão, à Educação Infantil, pois, foi uma das grandes pioneiras nas pesquisas sobre o desenvolvimento da criança.

Maria Montessori é conhecida por ter criado um método de educação, com ambientes e materiais de ensino cuja eficácia está no respeito às fases de desenvolvimento cognitivo da criança. E, a julgar pela difusão que sua obra teve em todo o mundo, qualquer sistema de ensino que pretenda se constituir também como prática humanista são tributárias do legado da educadora italiana.

"Eu não inventei um método, eu apenas dei às crianças a oportunidade de viverem!". (MONTESSORI, s/d a p.271).

Maria Montessori não foi originalmente uma pedagoga, no sentido que o termo adquiriu nas últimas décadas, mas uma médica que identificou em seu trabalho com deficientes mentais alguns elementos passíveis de serem extrapolados para a comunidade geral das crianças numa situação de convívio escolar.

Vem daí sua concepção da sala de aula, como um ambiente "vertical" de responsabilidade e diferença, e a psicologia montessoriana, com um repertório específico de conceitos como "períodos sensíveis" e "mente absorvente". A prática pedagógica, portanto, é menos um objetivo imediato do que uma decorrência das várias mediações teóricas e empíricas que podem ser identificadas no trabalho de Montessori.

No sistema Montessori, o manejo do material pedagógico pode ser visto simultaneamente como processo que corresponde às operações mentais (a passagem concreto-abstrato) e como tentativa de recuperar um sentido libertador do trabalho.

Montessori desenvolveu um sistema educacional fundamentado filosoficamente numa concepção humanista, para o qual é proposta uma prática pedagógica de base científica. Pode-se dizer que ela respondeu às demandas de seu tempo com o que havia de mais contemporâneo ou, indo além, apontando para soluções que só o futuro seria capaz de compreender completamente.

Para Montessori há leis que regem o Universo, do qual faz parte o homem: "Se tudo no Universo se sustenta sobre leis fixas, é impossível que justamente a mente humana se forme ao acaso, isto é, sem leis". (MONTESSORI, 2005, p. 28).

Hoje, muito mais do que um método, o trabalho deixado por Maria Montessori é considerado um sistema. Um sistema é definido pela relação de suas partes e, na Educação Montessoriana, a filosofia e metodologia, mesmo com fronteiras claras que protegem a função de cada uma, estão a serviço e em sintonia com o todo, entregam-se para que possam favorecer o desenvolvimento da criança, com o objetivo de permitir a construção do homem, este o verdadeiro escopo da educação plena. E, segundo Montessori, o homem nasce quando sua alma se sente a si própria, se fixa, se orienta e escolhe.

Enfatizava que as crianças aprenderiam o que deveriam aprender de uma forma ou outra, mas que, quando eram favorecidas com ajuda necessária nestas ocasiões, as aprendizagens eram movidas e nutridas pelo prazer. Chamou estes momentos de "períodos sensíveis", atividades intensas e prolongadas que não conduzem à fadiga, e sim à energia e ao interesse persistente, caracterizando um estado transitório, que desaparece e dá lugar a outro, após a conquista da habilidade.

Para cada etapa do desenvolvimento, os períodos sensíveis se sucedem provendo o ser em desenvolvimento de capacidades de aprendizagem "facilitadoras" no seu processo de adaptação no mundo: colocar-se de pé, andar, falar, ler e escrever, conhecer a cultura, entre outras. E, para cada uma destas etapas, os ambientes onde a criança exerce a sua ação devem estimular sua curiosidade e prover a ajuda de que precisa para que, através do seu trabalho, possa construir-se. Sendo assim, cada etapa do trabalho deve ser bem explorada, antes que a próxima seja adicionada, e essa escolha é nata na criança, não é imposta pelo adulto. Porque a criança trabalha por sua própria escolha, sem competição, nem coerção, ela é

libertada do perigo do esforço excessivo, dos sentimentos de inferioridade e outras experiências que podem ser as causas inconscientes de agitações mentais profundas mais tarde na vida.
A criança não se separa do trabalho, é assim que cresce, é o trabalho que aumenta a sua energia. Trabalho de criança é ação que desenvolve, suas brincadeiras, suas descobertas, suas tentativas, suas conquistas. A criança absorve aquilo que a rodeia, através das potencialidades do desenvolvimento.
Todo conhecimento passa por uma prática e a escola deve facilitar o acesso a ela. É o que Montessori chamou de "ajude-me a agir por mim mesmo", deslocando o enfoque educacional do conteúdo para a forma de pensamento.

> O primeiro instituto da criança é agir sozinha, sem a ajuda dos outros, e seu primeiro ato consciente de independência é defender-se daqueles que procuram auxiliá-la. (MONTESSORI, s.d a p.106).

OS PERÍODOS SENSÍVEIS

Em matéria publicada na revista Viver, Mente e Cérebro, Coleção Memória da Pedagogia (2005, p. 28), Mitsuko Aparecida Makino Antunes, professora do programa de estudos de pós-graduados em educação, afirma que: Para Montessori, a criança é um embrião espiritual, ou seja, é dotada de uma dupla vida embrionária, uma pré-natal, semelhante aos demais animais, e outra natal, exclusiva do ser humano, que o coloca no ápice da escala filogenética. A criança é o embrião do espírito. Segundo, Maria Montessori, a existência de vida psíquica na criança pequena que, apesar de uma aparente inercia, a prepara gradualmente para as funções psíquicas superiores, caracterizadas pela flexibilidade de adaptação, diferentes das características biologicamente fixadas em outras espécies. Segundo ela, o embrião espiritual traz consigo as "diretrizes psíquicas latentes".
A lentidão no desenvolvimento inicial da criança ocorre pela necessidade de elaboração especial das estruturas somáticas e psíquicas, que, por sua complexidade, exigem um tempo maior para se processar. Esse processo é condição para o desenvolvimento individual, diz Montessori:

> A criança não é um estranho que o adulto possa considerar apenas exteriormente, com critérios objetivos. A infância constitui o elemento mais importante da vida o adulto: o elemento construtor (MONTESSORI, 1943, p. 10).

Maria Montessori foi a primeira pesquisadora a compreender integralmente o desenvolvimento da criança. Ela observou que na infância aconteciam períodos sensíveis para o aprendizado. Períodos sensíveis são predisposições das energias psíquicas inconscientes para aquisições necessárias em períodos precisos. "O crescimento é uma sucessão de nascimentos". Dizia que, "Num certo período da vida, uma individualidade

psíquica acaba e outra nasce". Cada período sensível é um período "especial" e de atitudes psíquicas. Uma força, um interesse, ou um ímpeto superior que dirige a criança às qualidades e aos elementos particulares no ambiente. Uma sequência de despertares da consciência da criança para o mundo que a rodeia. Esta sequência não é feita de acasos, mas é organizada biologicamente para o desenvolvimento ideal do ser humano. A inteligência inconsciente absorve eficientemente segundo as necessidades da criança naquele período. Um período de tempo durante o qual a criança centra a sua atenção em aspectos específicos do ambiente, à exclusão de tudo mais, uma paixão e um compromisso derivado do inconsciente e das ligações da criança nas atividades conscientes e criativas. Nestes momentos evolutivos reside um grande potencial neuroemocional e, por isso, a educação é primordial. Na verdade, é fundamental que as crianças explorem o seu mundo de forma mais autônoma possível.

O desenvolvimento da criança se dá pela sucessão de períodos sensíveis que ocorrem na relação da criança com o meio, segundo Montessori "planos de desenvolvimento", no qual são desenvolvidas as habilidades motoras, a ordem, a linguagem, entre outras, sem deixar de considerar individualidade em cada criança, Montessori pôde traçar perfis gerais de comportamento e de possibilidades de aprendizado para cada faixa etária, com base em anos de observação.

Os períodos sensíveis são uma espécie de auxílio dado pela natureza para que as crianças adquiram os elementos necessários ao desenvolvimento em um determinado período. Montessori identificou os períodos sensíveis correspondentes a cada momento do desenvolvimento, tomando-os como base para a definição da sequência, dos tipos de exercícios e materiais oferecidos à criança.

Como recurso na absorção do ambiente, surgem as *nebulosas*, que são energias criativas que guiam a criança nesse processo, dando o substrato para o desenvolvimento. São potencialidades que exigem o concurso de meio para que possam se materializar em desenvolvimento efetivo. Para Montessori, a criança traz, por exemplo, as "energias nebulosas da fala" (*A mente da criança),* que a tornam capaz de absorver os sons da língua falada, sua articulação e outras propriedades que lhe permitem internalizar a língua materna.

Montessori estabelece três períodos de desenvolvimento. O primeiro período, de zero a seis anos, caracteriza-se pela "mente absorvente", e subdivide-se em "mente absorvente inconsciente", de zero a três anos, e "mente absorvente consciente", de três a seis anos. O segundo período, intermediário, corresponde à faixa etária de seis a doze anos. O terceiro período subdivide-se em puberdade (doze a quinze anos) e adolescência (quinze a dezoito anos).

A abordagem será em torno do primeiro período, pois a proposta montessoriana debruça-se especialmente sobre essa fase, enfatizando a aprendizagem de habilidades. A essa fase corresponde a educação pré-escolar, que se constitui, sem dúvida, na parte mais elaborada e rica da

proposta montessoriana, embora Maria Montessori tenha contemplado todos os níveis de escolarização, abrangendo em seus escritos até o ensino universitário.

A mente absorvente é o período formativo da personalidade e do senso de identidade, da percepção dos princípios e regras que regem o mundo e a convivência humana. Tudo o que a criança vê, sente, ouve, toca e experimenta passa a fazer parte de seu arcabouço de referências, a partir do qual ela se posiciona como um indivíduo ativo em sua família, escola e, mais tarde, comunidade.

A mente absorvente inconsciente é o período criativo da inteligência, do qual não lembramos mais tarde, mas cujos hábitos e costumes interiorizamos. Aprende-se a linguagem pelo olhar, pelo sorriso, pelos sons balbuciados, pela gesticulação e pelo falar. Desenvolve-se o equilíbrio, aprende-se a se situar e a andar. É um período que constitui como ponto crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor, e social do ser humano. A transição da mente absorvente inconsciente para a mente absorvente consciente ocorre, sobretudo, pelo trabalho das mãos e pela verbalização.

No primeiro período da mente absorvente, de zero a seis anos, a criança está preparada para as particularidades, para a ordem, para o movimento e para a elaboração remota da leitura, da escrita e da matemática. Para lhe assegurar um processo prazeroso, progressivo e natural de assimilação, é necessário contar com as condições facilitadoras de tais capacidades. Por isso, não se pode impor prazos rígidos para o início da aprendizagem.

> A criança revela que os ensinamentos da natureza são bem diferentes dos ideais que a sociedade vai plasmando para si; a criança procura a independência através do trabalho: a independência do corpo e da mente. (MONTESSORI, s/d b, p.107).

Do nascimento aos três anos de idade, a absorção do ambiente pela criança se dá de maneira inconsciente. A aprendizagem acontece de forma intuitiva e natural, por meio daquilo que é concreto e imediato. A criança, ao nascer, não traz nenhuma capacidade ou habilidade pronta, mas a potencialidade para seu desenvolvimento. A criança absorve e internaliza as impressões do mundo externo, que não são passivamente depositadas nela, mas conteúdos que a formam. É pela intensa sensibilidade da criança nessa fase, que se revela pelo interesse e entusiasmo pelas coisas do mundo exterior, que tais impressões são absorvidas por sua mente, portanto a solidez dos primeiros passos vai formar a base para as iniciativas do indivíduo adulto, para sua realização pessoal e profissional.

Pouco a pouco a mente consciente vai brotando da mente inconsciente. O inconsciente aprende facilmente e facilita a aprendizagem consciente, servindo-lhe de apoio. A fase da mente absorvente consciente vai dos três aos seis anos e se caracteriza pela ação consciente da criança na absorção do ambiente; é o mesmo tipo de psiquismo do momento anterior, diferindo apenas pela maneira de processar.

Então, de forma geral podemos falar da criação do microcosmo ou micromundos Montessori. Isto é a criação de um ambiente cientificamente planejado para ajudar no desenvolvimento dessa mente absorvente. A neurociência identificou estas etapas, nas quais o cérebro precisa de uma certa estimulação, um trabalho para se desenvolver e posteriormente se refinar.

"Não creio que haja um método melhor que o montessoriano para sensibilizar as crianças sobre as belezas do mundo e para despertar sua curiosidade para os segredos da vida". (MARQUES, sd, apud SALOMÃO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário ressaltar que retomar as ideias de Montessori atualmente é mais do que um mero exercício de resgate do passado. A compreensão de sua obra na sua totalidade, seja naquilo que foi próprio de uma época, seja uma condição que se impõe para se pensar a educação e, sobretudo, a prática pedagógica nos dias atuais, aprendendo e reaprendendo as lições que ela deixou e que não estão absolutamente, esgotadas e, sim, atualmente, fundamentadas com a neurociência.

Montessori teve limites por não dispor em seu tempo dos conhecimentos de que hoje dispomos, como a neurociência, para explicar cientificamente o que ela já conhecia do desenvolvimento humano, uma vez que a grandiosidade da filosofia Montessori serve de propedêutica à pedagogia que se propõe construir o homem criativo na sociedade contemporânea.

Como vimos, o método Montessori está adquirindo grande comprovação científica e deverá continuar sendo pesquisado de forma exaustiva, já que garante a criação de um universo baseado no afeto e no respeito dos ritmos individuais de cada criança e seu entorno. Por esse motivo, é tão interessante união dos temas Neurociência e Montessori, percebe-se o quanto as técnicas da metodologia montessoriana têm respaldo científico, atestando, a própria denominação de Montessori para o seu método "A Pedagogia Científica".

O método Montessori é encantador e a ciência vem atestando repetidamente sua eficiência, através de mudanças importantes na maneira como crescemos, vivemos e morremos. Portanto, o grande investimento de Maria Montessori foi compreender o processo natural do desenvolvimento humano e, assim, sugerir uma educação que o contemple profundamente. Às novas gerações de pesquisadores cabe o desafio de integrar todo esse conhecimento em prol do bem comum, vendo a criança como "*pai do homem*".

As descobertas e os estudos da neurociência sobre o funcionamento do cérebro, com relação a aprendizagem e a memória, podem revolucionar as ações de ensino e as práticas pedagógicas. Perceber como a aprendizagem se constitui em termos cognitivos amplia os horizontes de ensino e impulsiona as capacidades dos envolvidos no processo.

Assim, diante do que foi apresentado e considerando as pesquisas do presente artigo, a Neuropsicopedagogia é o ponto chave para unir

conhecimentos pedagógicos, biológicos e cognitivos, visando a construção de bases científicas, facilitando o ensino-aprendizagem. A partir da atividade prática, percebe-se que o trabalho do professor ganha eficiência e, que essa parceria, mente e ensino, vem preencher a lacuna científica no cenário atual da educação, gerando ganhos fundamentais para as escolas se tornarem cada vez mais inclusivas e impactando de forma qualitativa uma educação voltada para crianças portadoras de necessidades especiais. Portanto, vale ressaltar a importância de uma mudança no sistema educacional, preparando os professores e todo o grupo de apoio para o uso dessa nova ferramenta nos processos cognitivos, a Neuropsicopedagogia.

REFERÊNCIAS

Centro de Estudos Montessori do Rio de janeiro – **Seminário Montessori de 0 a 3 anos** – **Mas o que diz a Neurociência?** Janeiro de 2018.

Conferência Internacional Montessori – **Montessori e a Paz: um Percurso de Vida –** Palestra do Dr. Steve Hughes (USA) - Educação para a Vida: as Perspectivas da Neurociência na Educação Montessori, da Infância ao Ensino Fundamental. 7 de set. 2017.

CONTI, Carolina - **A criança para Montessori** – publicado em 26 de julho de 2017. Educação para paz Disponível em< https://educacaoparapaz.com.br> Acesso em: 4 set.2018.

DOIDGE, Norman. **O Cérebro Que se Transforma –** Ed. Viking Press, 2007.

MONTESSORI, Maria. **A Criança** – Ed. Nórdica, 1943.
_____. **A Formação do Homem** – Ed. Portugália, s/d.b.
_____. **Mente Absorvente** – Ed. Nórdica, s/d. a.
_____. **Para Educar o Potencial Humano** - Ed. Papirus, 2003.
_____. **O Indivíduo em Liberdade.** Revista Viver Mente e Cérebro – Coleção Memória da pedagogia. 2005.

MONTANARO, Silvana. **Un Ser Humano** – Ed. Cuatro Vientos, 2001.

Neurociência e Método Montessori – publicado em 28 de maio de 2017 – Michelle Cechin. Disponível em: http://brincaginação.com/blog/2017/05/28. Acesso em 06 out. 2018.

Organização Montessori do Brasil – **Escolas Montessorianas são excepcionalmente bem-sucedidas.** Pascal Emmanuel Gobry. 22 de julho de 2018. Disponível em: <www.omb.org.br.> Acesso em: 09 set .2018.

Radar da Primeira Infância - http://radarprimeirainfancia.org.br/entrevista-com-adele-diamond. Acesso em: 09 set. 2018.

Revista Prosa Verso e Arte. **Os seis pilares educacionais de Maria Montessori.** Disponível em <http://www.revistaprosaearte.com> Acesso em: 12.09.2018.

SALOMÃO, Gabriel– A educação como ajuda à vida. Lar Montessori - Disponível em < https://larmontessori.com Gabriel Salomão> Acesso em: 12 set.2018.

SALOMÃO, Gabriel - Compreendendo Montessori. Publicado em 28 de novembro de 2012. Lar Montessori. Disponível em <https://larmontessori.com_Gabriel Salomão> Acesso em: 06 out. 2018.
VITERBO, Simone - Neurociência e Método Montessori – publicado em julho 2014. Disponível em: <http://www.panambyeducacional.com.br> Acesso em: 07 out. 2108.

O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS E SUAS POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Braga, Edneia Cícera de Souza

RESUMO
A ludicidade é uma forma de se trabalhar conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental, como já faz parte do cotidiano das crianças também é uma necessidade dos indivíduos. Este trabalho aborda e ao mesmo tempo defende a ludicidade na educação, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem o objetivo de entender a importância da ludicidade, nos processos de aprendizagem dos educandos dos anos iniciais. Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa, se utilizando de estudos teóricos, entre eles Froebel, Brougere, Kishimoto, Redin, Vygotsky, Zanluchi, e outros. Entre os muitos resultados desta pesquisa ficou claro que a ludicidade deve fazer parte do trabalho, dos métodos e recursos dos docentes. Se conclui que a ludicidade é fundamental no ambiente escolar e também para que alunos possam desenvolver um melhor convívio afetivo e social, tanto com colegas de sala como com a família e toda a sociedade. A forma lúdica de ensinar é uma possibilidade nas práticas de aprendizagem, onde podem existir a criação e o respeito às regras, a ação de pensar, a conquista da autonomia e da felicidade.
Palavras-chave: Ludicidade. Aprendizagem. Anos Iniciais. Professores

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende abordar e também fazer uma defesa da importância do lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental. Como a ludicidade é uma necessidade humana, os professores precisam utilizar a mesma como ferramenta de trabalho pois esta possibilita o desenvolvimento tanto cognitivo quanto afetivo e a imaginação, além do lado familiar e social da criança.

Quando entram nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos não deixam para traz a fase de criança, mas necessitam ainda de brincadeiras, ao contrário de muitos que acham que brincadeiras e jogos são ações apenas da educação infantil.

Brincadeiras e jogos deixam a sala de aula muito mais produtiva, os alunos se sentem mais valorizados, aumenta assim o rendimento escolar e melhora não só o aprendizado, mas também o convívio com os demais colegas. Segundo afirma Froebel, brincar permite estabelecer relações entre os objetos da cultura e a natureza, juntos num mundo imaginário. Este autor foi o responsável por introduzir brinquedos e brincadeiras no antigo jardim de infância. Froebel conceitua o brincar como uma atividade cheia de naturalidade e liberdade, e auxilia no desenvolvimento tanto físico quanto cognitivo e moral. Os brinquedos devem ser usados como objetos das

brincadeiras infantis e a criança necessita também de orientação para seu desenvolvimento. (FROEBEL apud SANTOS, 2001, p.27).

O tema ludicidade se justifica ao entender que o aprendizado produz sentimentos de prazer às crianças, sem que o momento de aprender seja monótono ou entediante. O ato de aprender é parte da vida, é na verdade a parte principal da , brincar, para crianças, é aprender, e aprender é brincar.

Mas quase sempre quando a criança entra para a instituição escolar, o aprender se sobrepõe ao brincar se tornando assim uma obrigação. Se desfaz aquele vínculo que existia na educação infantil que juntava a razão e a emoção, e entre aprendizado e a vida, entre aprendizado e as experiências.

Como consequência disso, começam a ser impostos um tempo e um lugar apropriado para que a criança aprenda algumas coisas, dando uma ideia, um pouco distorcida de que aprender não é agradável. O que é passado para as crianças é que aprender seja difícil, sendo apresentado algumas vezes o aprendizado como resultado e não como um processo.

Causa estranheza que a ideia do brincar precise ser defendida uma vez que é uma fonte fundamental para o aprendizado. Mas os educadores que trabalham com crianças de zero a doze anos sofrem uma certa pressão para ir aumentando a pressão sobre a aprendizagem muitas vezes usando a linguagem escrita e a matemática como sendo mais importantes que as demais linguagens. Não se pode ignorar que o brincar significa para uma criança, a exploração, investigação, descoberta, imaginação e criação.

Com tudo isso o referido trabalho visa levar a um entendimento da importância que a ludicidade possui na qualidade dos processos de aprendizado de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem como objetivos específicos compreender o conceito do lúdico, sua importância, seu papel nas construções do processo didático nos anos iniciais. E por fim analisar os desafios de se incluir a ludicidade nas práticas pedagógicas de docentes dos anos iniciais.

É muito importante ter um fundamento entre tema e prática nas aulas incluindo as brincadeiras lúdicas para as crianças. A ludicidade instiga a criatividade mostrando que brincar é muito bom, assim há diversão ao conhecer coisas novas, sem uso de tecnologias como eram as brincadeiras antigamente. O lado lúdico do aprendizado facilita o desenvolvimento, autonomia e a socialização colaborando assim para a saúde da mente e incentivando a criatividade no processo de socializar, comunicar, expressar e construir conhecimentos. (SANTOS, 2001 p.108).

Com a ludicidade a criança tem uma visível melhora no seu comportamento, e desenvolve conhecimentos, além de exercitar o corpo e aprimorar as habilidades motoras. A pesquisa que foi realizada se baseou em estudos de autores como Froebel, Brougere, Kishimoto, Redin, Vygotsky, Zanluchi, entre outros, que mostram que o lúdico é fundamental para a aprendizagem de crianças. Para compreender como a ludicidade possibilita os processos de ensino este trabalho traz alguns tópicos como o conceito ludicidade, o

papel dos professores na valorização e na prática da ludicidade. Também apresenta como é vista a infância na sala de aula e como seria possível aprender com o lúdico. Finalizando aborda quais os desafios de se incluir a ludicidade nos planos de aula e na prática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

LUDICO

O lúdico permite ao indivíduo viver outros papeis e depois retornar a viver seu próprio papel. Na ludicidade é possível vivenciar fatos verdadeiros e reais de maneira abstrata, pela sua imaginação. Ela própria cria suas histórias simbólicas reproduzindo emoções e desenvolvendo seu lado cognitivo.

O aluno representa enquanto participa de aulas lúdicas ou dinâmicas seja em situações ou com objetos e isso permite que ela aprenda a lidar com seu lado afetivo e emocional. Vai aos poucos construindo sua identidade, autonomia, cria e resolve problemas, assume papéis. Zanluchi (2005). A brincadeira favorece o aprendizado em todas as etapas do desenvolvimento infantil.

> "Nas aulas lúdicas o aluno prepara-se a vida, pois é com a ludicidade que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas." Assim, destacamos que quando brinca, a criança parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações. ZANLUCHI (2005).

Vygotsky é responsável por estudos sobre o lúdico e a aprendizagem e segundo ele, o homem é um ser social, e seu desenvolvimento cognitivo se processa através de sua troca com o meio (VIGOTSKY, 1998, pg 112). A aprendizagem vem de fora para dentro, ou seja, o aprendizado ocorre primeiro no meio social e depois no indivíduo. Assim, o desenvolvimento da criança acontece, no início através da interação entre ela e as pessoas que convivem com ela. Vygotsky (1998, pag 112) considera o foco principal de seus estudos a zona de desenvolvimento proximal ZDP, que é por ele conceituada como:

> [...] A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, pg 112).

Sendo assim, para Vygotsky (1998, pag. 112) o desenvolvimento normal é aquele onde a criança já realiza tarefas sozinha. A zona de desenvolvimento proximal é a ação que ainda está sendo aprendida, é um processo que

acontece com auxílio de outra pessoa. E esta será também com o tempo algo que futuramente a criança também vai fazer sozinha. A ludicidade e o brincar ajudam muito nessa fase e por isso podem ser usadas como uma prática pedagógica eficiente. Quando a criança está brincando é onde ela aprende de maneira mais intensa, usando a imaginação, criatividade e suas habilidades.

Quando brinca uma criança traz para a brincadeira representações do seu cotidiano, mesmo que inconscientemente. Ela primeiro observa e depois imita usando o faz-de-conta e imaginando, assim ela aprende conforme o que vive no seu ambiente. Segundo Vygotsky (1987):

> Brincar é uma ação humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. VYGOTSKY (1987).

Uma criança pode brincar de várias maneiras: pensando, jogando, falando, estudando e se movimentando. Ela se utiliza de várias linguagens, as mesmas que usa na sua rotina diária, em casa, na escola, na rua. Assim vão construindo aos poucos a sua própria identidade. Por isso é necessário estimular atividades e alguns jogos para potencializarem a aprendizagem, já desde o ensino infantil.

Quando uma criança está brincando o aprendizado ocorre, porque a "aprendizagem significa construir conhecimentos". (QUEIROZ, 2003 pg.22). Brincando a criança liberta sua criatividade e começa a se descobrir. Mas esse aprendizado surge quando existe um professor coordenando e mediando. Quando interage, uma criança cria meios que facilitam a aprendizagem. O ato de brincar é algo criativo e recreativo e tem caraterísticas físicas ou mentais, desenvolvidas espontaneamente". (QUEIROZ,2003, pg. 38).

Com jogos e brincadeiras alunos dos anos iniciais desenvolvem raciocínio, cooperação, criatividade, imaginação e interação. Com o jogo alunos podem seguir regras, debater, imaginar e modificar o meio em que estão. Pois o jogo é "um tipo de atividade que possui regras, onde se ganha ou se perde". (QUEIROZ, 2003, pg.158).

Sendo assim, as brincadeiras e os jogos são fundamentais porque brincando crianças desenvolvem seus conhecimentos, respeitam regras de convívio social. Brincar pode aumentar a autoestima proporcionando a bem-estar.

> A ludicidade e o jogo são o mais puro resultado da fase de crescimento do indivíduo, sendo um alto grau de desenvolvimento pois vem de manifestações internas, [...] promove liberdade, alegria e paz na interação com o mundo. Do lúdico, se originam fontes de tudo que é bom. (FROEBEL, 2001, p. 47).

O cotidiano dos alunos sempre gira em torno de algum divertimento ou brincadeira, e esta como atividade lúdica traz muitos avanços no desenvolvimento e na aprendizagem, do lado afetivo, cognitivo, na interação, na autonomia. A intervenção do professor é de fundamental importância neste processo, ele faz a mediação, a observação, a avaliação. E ele quem fornece as ferramentas necessárias para incentivar a criança na ação de brincar, usando uma metodologia diferenciada e criativa. Escolhe os melhores caminhos a serem seguidos conforme a evolução e experiências de seus alunos.

Dando ênfase ao lúdico nas atividades o professor estará dando um norte ao processo de ensino, pois o brinquedo é parte essência da criança. Ela se diverte, explora, cria e constrói seus saberes, em qualquer faixa etária, mas principalmente no ensino infantil. Para motivar alunos a interagir e brincar é importante que brincar seja não apenas um passatempo, mas a principal atividade.

Nos anos iniciais a ludicidade pode fazer toda a diferença e é mais importante do que nunca. É um meio essencial no processo da aprendizagem e não pode ser vista, somente como algo racional, com fins de aprendizagem, mas, também entender quando um aluno tem que vivenciar o lúdico por fazer parte de sua natureza. Pois assim os educandos fazem uso de corpo e movimento para interagir com outros. Portanto, as práticas pedagógicas precisam valorizar e respeitar o mundo do aluno, seu desenvolvimento e habilidades para que possam assim produzir conhecimentos. Góes (2008). Neste sentido, o autor afirma ainda que:

> (...) a atividade lúdica, os jogos, as dinâmicas, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que docentes compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo. GÓES (2008)

Outro fator muito importante é a formação do professor, e o que ele entende por práticas pedagógicas lúdicas, criança, adulto, escola. É ele que desempenha um importante papel na aprendizagem. Este deve inserir as brincadeiras, o lúdico, estimular a imaginação, criatividade de seu aluno. Compreender que são necessárias várias formas diferentes de brincar, usando a imaginação e depois trazendo tudo para sua realidade. "O lúdico servirá de suporte na formação do educador, como objetivo de contribuir na sua reflexão-ação-reflexão, buscando dialogar com teoria e prática, portanto reconstruindo a práxis." (SANTOS, 2007, p.41)

Com a ludicidade o aluno está sempre imaginando e desenvolvendo suas percepções de mundo e dando significado para aquela brincadeira. Ela faz uso de objetos também para realizar o seu faz-de-conta, ao entrar no mundo da imaginação onde cada item representa a característica de personagens.

> A utilização da ludicidade deveria criar momentos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente busca-se resultados na aprendizagem de conceitos e noções, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico. Um mesmo objeto pode adquirir dois sentidos conforme o contexto em que se utiliza: brinquedo ou material pedagógico (KISHIMOTO, 1993, p. 15).

Quando um professor planeja uma aula lúdica ele deve observar o aluno ao na ação de explorar, criar, inventar, imaginar e desenvolver várias linguagens que são fundamentais para sua aprendizagem. Esses profissionais precisam estar atentos para escolher atividades pedagógicas que possam despertar prazer de aprender ludicamente.
O docente dos anos iniciais como sendo um mediador da busca do conhecimento, é aquele que planeja e coloca em práticas a ações lúdicas. Insere a ação de brincar como a atividade pedagógica principal conferindo um ensino de qualidade nessa importante fase. Criando um ambiente lúdico e acolhedor, propício para o ensino e aprendizagem e favorecendo o pleno desenvolvimento do aluno.

> A ludicidade é muito importante no desenvolvimento de identidade e autonomia. O indivíduo que desde cedo se comunica com gestos e sons, pode mais tarde representar um papel na ação lúdica e isso faz com que ela venha a desenvolver a sua imaginação. Desenvolvem capacidades muito importantes, memória, imitação, e a imaginação. Processam capacidades de socializar, com a interação, experimentando regras e diversos papéis sociais (RCNEI 1998, p.22).

Ao se fazer uso da ludicidade no ensino fundamental, os alunos têm maior interação umas com os outros e podem se comunicar expressando seus sentimentos. Podem socializar e já se preparam para viver na sociedade. Nos processos de ensino e aprendizagem, o lúdico pode ajudar o aluno no seu desenvolvimento, construindo autonomia, entendimento de normas e regras de cooperação. Tendo autonomia começa a exercer a cidadania, e sua liberdade de expressão, sonhando, idealizando e amadurecendo.
E tudo isso ao seu próprio tempo, quando inicia lá na educação infantil, não se pode negar a uma criança o direito de brincar, pois estará sendo negado a ela seus direitos como ser humano, como cidadão. Brincando é que se aprende e interagindo com outros, pois isso é "[...] essencial para estimular todas as habilidades humanas" e "[...] o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar." (REDIN, 2000, p. 60).

a aprendizagem lúdica possui diversas funções: é o suporte do jogo, mediador que permite à criança testar situações da vida real ao seu nível, sem riscos e sob seu controle. Objeto que desperta a curiosidade, exercita a inteligência, permite a invenção, o imaginário e possibilita a criança descobrir pouco a pouco suas próprias capacidades de apreensão: o brinquedo propõe à criança um mundo do tamanho de sua compreensão. (CAMPAGNE, 1989 apud REDIN, 2000, p. 65).

Quando há uma prática pedagógica com ludicidade, o aluno passa a se encontrar no universo em que habita e a sua imaginação e isso tem grande importância para determinar quem ela quer ser diante dos outros. A escola deve ser um lugar que os educandos queiram estar e vivenciar muitas experiências, o lúdico é uma delas. Ainda, conforme Redin (2000, p. 74), compete ao professor ser um profissional capaz de animar o tempo e o espaço de educação:

> [...] deve ter o domínio dos conhecimentos acumulados da humanidade, estar a par dos dados da história dos homens basicamente da atualidade, dominar todos os elementos que fazem a "alegria da cultura" e também ter um domínio suficiente dos conhecimentos convencionalmente denominados escolares; sem esquecer a dimensão de atendimento prático.

Partindo da maneira com que uma criança enxerga o mundo que a cerca, o professor tem um grande papel ao estimular o lúdico, dando oportunidade ao aprendizado. Ele deve unir o conteúdo a ser trabalhado a uma atividade lúdica acreditando que não é preciso separar brincadeiras de aprendizado. A ludicidades e os conteúdos pedagógicas são parte de uma estratégia para aprender sem perceber.

As jogos e brincadeiras na escola a criança experimenta várias maneiras de aprender e os professores podem usar isso como meio de avaliar os alunos e entender as suas necessidades. Segundo (Kishimoto 2010. p. 01) é um direito de toda criança e assim ela desenvolve seu lado social, intelectual, sua autonomia, expressar seus sentimentos e anseios. Ao fazer parte de um grupo social e de uma família as crianças interagem e se interessam por elas mesmas e pelos outros e assim vão estruturando a sua personalidade.

> A ludicidade se origina de interações sociais, contato direto ou indireto, manipulando um objeto. A ação lúdica é o produto da interação social [...]. O aluno produz sua cultura com ludicidade, variada conforme os indivíduos, de um determinado meio social (BROUGÈRE,2002, p. 27-28).

Algumas práticas pedagógicas podem promover e estimular o aprendizado, usando alguns eixos de conhecimento conforme o Referencial Nacional para a Educação (BRASIL, 1998). Noções de matemática, lateralidade, espaço, autonomia, várias linguagens, música, movimento corporal, entre outros.

> O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais na proposta de manipulá-los (KISHIMOTO, 2009, pag 24).

É na escola que as experiências com brincadeiras acontecem de maneira especial na vida da criança. Podemos observar isso nas creches e pré-escolas, como se desenvolvem de maneira positiva e saudável quando brincam e são estimuladas ludicamente.

Conforme Santos, Costa e Martins (2015, p.79), existem algumas práticas pedagógicas que podem potencializar a ludicidade e o aprendizado, como por exemplo, a literatura. Pois pode a longo prazo formar leitores. É fundamental dar acesso a livros de vários tipos fazendo com que os alunos possam manipular, observar e ler histórias. Estas desenvolvem a oralidade e criatividade através da linguagem visual e oral.

Em todas estas atividades, o aluno brinca, se desenvolve, interage, aprende e tudo deve ser supervisionado pelo professor. Este estará observando e avaliando e ainda repensando novas práticas para o futuro tendo como base as necessidades das crianças**.**

As práticas pedagógicas lúdicas aumentam a capacidade criativa dos alunos por isso são fundamentais no ensino e aprendizagem e no desenvolvimento infantil. A ludicidade e todas as suas variações são essenciais no aprendizado dos anos iniciais, por isso as estratégias e metodologias lúdicas devem estar sempre sendo reinventadas.

A ludicidade prepara para uma vida social, mas é possível aprender a brincar, ela não nasce com o homem, mas é adquirida [...] O aluno entra progressivamente no mundo adulto, onde é o espectador ativo, e depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particular do jogo. (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Tanto a brincadeira quanto o jogo necessitam de acordos entre os envolvidos, o que leva à tomada de decisões (BROUGÈRE, 2010). Nas ações lúdicas simbólicas existem regras a serem seguidas, mas essas regras não são leis e sim regras sociais para a preparação para a vida. São acordos, combinados e negociações que favorecem o convívio. "Portanto a ludicidade é um espaço social, pois não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam." (BROUGÈRE, 2010, p. 109).

Alunos que estão participando de um jogo, por exemplo, estão treinando sua criatividade, invenção, curiosidade e experiências. Também na sociedade, onde a o aluno vive, e como ela já nasce em uma certa sociedade, aí são produzidas suas regras de convivência, leis, normas, lutas, direitos, deveres, respeito, igualdade e dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é um meio eficaz para que os alunos aprendam e faz todo o sentido quando se trata dos anos iniciais. Promove descobertas, interação, socialização, desenvolvimento cognitivo. As instituições de ensino precisam criar ambientes acolhedores e de qualidade para oferecer aos seus alunos, estimulando a criatividade e imaginação.

O lúdico tem de fazer sentido para o aluno, ter um significado e explorar a sua capacidade criativa e deve ser encarado como uma das principais atividades escolares e fazer parte da rotina.

Os profissionais que trabalham com o ensino fundamental têm uma função especial no uso da ludicidade como forma de aprendizado. É ele que deve promover práticas pedagógicas lúdicas e condizentes com cada faixa etária. Apresentando os conteúdos com um significado, para que o conhecimento aconteça e seja um processo contínuo.

Ao professor compete planejar e incluir a ludicidade e os jogos em atividades escolares cotidianas para tornar as aulas mais atraentes. Essas atividades oferecem autonomia no espaço e no tempo, e ajuda a viver em sociedade. Contribui para a convivência social e cria laços entre as pessoas que participam desta sociedade.

O professor precisa perceber o quanto é importante aprender com o lúdico e este deve ter seu espaço na rotina escolar. Muito além dos conteúdos, as práticas lúdicas são importantes no aprendizado, onde os alunos aprendem mesmo sem perceber. De uma maneira interativa o lúdico deve ser inserido no dia-a-dia dos alunos, tanto a interação umas com os colegas quanto com o professor, que é o mediador de tudo. Sempre respeitando as experiências já vividas e considerando o ambiente em que vivem, pode-se proporcionar aos alunos momentos lúdicos de criatividade e imaginação.

Deve-se aproveitar tudo aquilo que o aluno vivencia no seu dia, por isso é importante se levar em conta suas experiências, seus anseios, seu modo de percepção sobre as coisas. Para que o aluno se desenvolva integralmente, na sua totalidade, a ludicidade deve estar sempre presente. Assim ele se sente mais motivado enquanto o docente observa, avalia e cria novas práticas e metodologias diferenciadas que favoreçam o ensino aprendizagem. Enfim, com a ludicidade se aprende de uma forma especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Educação e Desporto. Sec. de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, vols. 1, 2 e 3.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010

FROEBEL, Friedrich A. **A educação do homem.** Tradução: Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GÓES, M. C. **A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet.** Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.

KISCHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: O jogo a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Revista Pró-Posições. Campinas: 2 (6): p.13, 1995.

_____, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, T. M **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Perspectivas Atuais**: Belo Horizonte, 2010.

QUEIROZ, T. e MARTINS, J.L. Jogos e Brincadeiras de A a Z. EDITORA Rideel2002.
QUEIROZ, T. D..Dicionário Pratico de Pedagogia. 1.ed. São Paulo: Rideel,2003
REDIN, E. O Espaço e o tempo da criança. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SANTOS, Cristiane Cimelle da Silva; COSTA, Lucinalva Ferreira da; MARTINS, Edson; **Ensaios pedagógicos revista eletrônica do curso de pedagogia das faculdades OPET.** 2015

SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). **O Lúdico na Formação do Educador**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S**.. Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____, L.S. **A formação social da mente***.* 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco**. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação.** Londrina: O autor, 2005.

PERFIL DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DO SINDSAÚDE EM PORTO VELHO-RO

Nascimento, Jose Everaldo

RESUMO

A educação é parte fundamental na vida do ser humano, é ela que faz com que cada um se torne um ser independente, podendo adquirir conceito, caráter, conhecimento entre os diversos campos que a mesma abrange. Dada à importância da educação na vida do ser humano, a mesma é direito constitucional em nosso país. Com isso, temos a frente os profissionais da área da educação, que tem o papel de desempenhar com grande mérito a arte de se ensinar, mediante aos vários problemas vivenciados na sociedade atual. No que se refere a este artigo o professor no ensino técnico e superior lida com adversidades constantes em sua sala de aula, há de observar que este deve aprimorar técnicas e buscar por inovações de seus ensinos, pois tais quesitos ainda são poucos abordados nas pós-graduações, mestrados e outras especificações profissionais. O objetivo geral desta pesquisa propõe analisar o perfil dos docentes do curso técnico em enfermagem do SINDSAÚDE em Porto Velho – RO. A metodologia aplicada na realização deste estudo pode ser classificada como pesquisa qualitativa e bibliográfica. A capacitação do professor para o ensino foi apontada pelos professores envolvidos na pesquisa como a melhor opção para a melhoria da qualidade de ensino do curso Técnico em Enfermagem da instituição SindSaúde, desta forma, todas as perguntas foram respondidas, deixando resultados evidentes para a pesquisa.

Palavras-chave: Educação. Docência. Enfermagem.

INTRODUÇÃO

É muito comum que profissionais docentes da área da saúde, em específico da enfermagem sejam sobrecarregados devido a jornadas de trabalho exaustivas. Dentro desta perspectiva, percebe-se que é preciso que estudos evidenciem o perfil destes profissionais no intuito de diagnosticar possíveis problemas que podem ser resolvidos com melhores políticas públicas, entre outras propostas (COSTA et. al, 2017).

A partir de pesquisa de perfil profissional dos docentes do curso de técnico em enfermagem podem ser propostas novas políticas públicas que visem a valorização da profissão que representa quase 50% dos profissionais da categoria de saúde. O trabalho de enfermagem impacta na qualidade do trabalho na saúde (VARGAS *et. al*, 2017).

O profissional trabalha desmotivado, sendo assim, é evidente que acaba sendo prejudicada a qualidade dos serviços prestados à população, tanto no quesito

de atendimento clinico, quando no quesito da decência. Dentro desta perspectiva, é necessário que as políticas públicas sejam capazes de reverter situações detectadas como problemas no contexto do perfil do profissional de enfermagem.

Desta forma, levanta-se a seguinte questão: Como a análise do perfil dos profissionais docentes do curso técnico em enfermagem pode auxiliar no procedimento de melhoria da qualidade de ensino?

Identificar o perfil dos docentes do curso de técnico em enfermagem propõe um diagnóstico preciso a respeito das atividades a serem realizadas para a melhoria da qualidade do ensino. Quanto mais pesquisas de avaliação do perfil dos docentes de áreas da saúde tiver, melhor será a identificação das necessidades profissionais da enfermagem.

O objetivo geral desta pesquisa propõe analisar o perfil dos docentes do curso técnico em enfermagem do SINDSAÚDE em Porto Velho – RO. Para tanto, destacou a relevância da capacitação profissional dos docentes, apontou a importância da formação continuada para os docentes do curso de técnico em enfermagem e analisou o perfil profissional dos docentes do curso técnico em enfermagem do SINDSAÚDE.

CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

A educação é parte fundamental na vida do ser humano, é ela que faz com que cada um se torne um ser independente, podendo adquirir conceito, caráter, conhecimento entre os diversos campos que a mesma abrange. Dada à importância da educação na vida do ser humano, a mesma é direito constitucional em nosso país. Com isso, temos a frente os profissionais da área da educação, que tem o papel de desempenhar com grande mérito a arte de se ensinar, mediante aos vários problemas vivenciados na sociedade atual.

No que se refere a este artigo o professor no ensino técnico e superior lida com adversidades constantes em sua sala de aula, há de observar que este deve aprimorar técnicas e buscar por inovações de seus ensinos, pois tais quesitos ainda são poucos abordados nas pós-graduações, mestrados e outras especificações profissionais.

Neste sentido afirma Malta (2015, p. 01) que "Todo o processo de formação para a docência ofertada pelas Instituições de Ensino, em sua grande maioria, é direcionado à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). Essa formação de professores não é estendida aos docentes universitários".

Com o avanço da tecnologia, muitas facilidades foram alcançadas pelos professores de ensino superior, auxiliando os mesmos na abordagem de suas matérias, despertando em seus alunos interesse devido à associação da tecnologia com o aprendizado. Com esse avanço Leopoldo (2002, p. 12) esclarece que: "As novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógica".

Esse aprimoramento de novas técnicas de aprendizados utilizados pelos professores, faz com que estes estejam sempre em processo evolutivo, tendo de se manter atualizados, bem como sempre promover o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos, por isso processo de avaliação feita em sala de aula pelos professores é quesito de suma importância para suas vidas profissionais desses alunos, pois é esta que irá determinar onde está a dificuldade que cada possui, tendo o professor a função de desenvolver métodos para o aprimoramento do aprendizado de sua matéria abordada.

CAPACITAÇÃO DOS DOCENTES DE CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Uma pesquisa sobre o perfil da enfermagem no Brasil foi encomendada pelo COFEN (Conselho Federal de Enfermagem) com o apoio dos conselhos regionais e entidades representativas da categoria. A pesquisa é considerada o maior levantamento sobre uma categoria profissional já realizada na américa latina (COSTA et. al, 2017).

> A enfermagem é conhecida como uma atividade desde o princípio da humanidade, porque sempre houve pessoas que precisam de cuidados de saúde e o cuidado é considerado como a essência desta profissão, que evoluiu de uma ocupação sem preparação formal, para uma profissão com formação universitária. Ela pode ser desenvolvida em diferentes áreas, como administração, assistência, educação, pesquisa e participação política, exigindo um conjunto de habilidades específicas para cada uma delas[3]. A profissão de enfermagem é inserida como uma prática social no mundo do trabalho e é marcada por acontecimentos históricos, sociais, econômicos e políticos (GIORDANO & FELLI, 2017, p. 17).

De acordo com dados do IBGE (2015) a área da saúde no Brasil conta com a área da saúde no país conta com 3.500 trabalhadores, metade atua na enfermagem, o que representa 1.800.000 profissionais, 80% deles são técnicos e auxiliares, 20% são enfermeiros (VARGAS *et. al*, 2017).

O perfil da enfermagem foi realizado em todos os 27 estados da federação incluindo desde os profissionais em inicio de carreira até os aposentados. Dados positivos como o aumento do número de homens na profissão tem sido significativo, a escolaridade dos profissionais da área da saúde tem se mostrado positiva a nível nacional, como por exemplo profissionais auxiliares e técnicos possuindo curso superior (COSTA et. al, 2017).

> O sucesso de uma organização depende em maior ou menor grau da formação e/ou preparo de seus recursos humanos. Acreditase que investimentos na educação profissional na área da saúde sejam imprescindíveis para qualificar o cuidado prestado aos usuários, na perspectiva de consolidação de um Sistema Nacional de Saúde (LEAL *et. al*, 2017, p. 16).

Por outro lado, dados negativos também foram levantados, trabalhadores da saúde trabalham muito e tem salários extremamente baixo. De acordo com a pesquisa, em Santa Catarina 48,3% dos profissionais de enfermagem atuam no setor público, 40,1% no setor privado, 27,3% no filantrópico e 7,9% realizam atividades de ensino (COSTA et. al, 2017).
A maioria, 67,9% tem apenas um vínculo trabalhista, no Estado de Santa Catarina 87,7% dos profissionais do setor são mulheres, porém, a presença masculina vem aumentando. O índice em Santa Catarina é um pouco menor, mas a média nacional já chega a 14,4% (VARGAS *et. al*, 2017).

> Os profissionais de enfermagem se sobrecarregam em seu ambiente de trabalho, enfrentam uma carga de trabalho muitas vezes além do que se pode ter, e levam consigo uma imensa responsabilidade, pois são profissionais que tem contato direto com o paciente, o que justifica tamanha preocupação em todos os detalhes do dia a dia, desenvolvendo nível elevado de estresse e insatisfação profissional, diminuindo assim a eficácia de sua produção no ambiente de trabalho (COSTA *et. al,* 2017, p. 22).

A estatística cresce desde os anos de 1990, sobre a renda mensal, 17,6% dos profissionais da enfermagem no Brasil recebem menos de um salário mínimo por mês. Outro dado preocupante, é que um grande percentual dos profissionais de enfermagem declara ter desgaste profissional (GIORDANO & FELLI, 2017).
Uma forma dos parlamentares e legisladores resolver questões como estas é realizar diagnósticos de pesquisas deste porte, principalmente para a preservações dos bons profissionais, pois há um grande índice de profissionais da saúde que se adoentam devido a desgastes profissionais desnecessários. É importante que estes profissionais estejam bem capacitados para atender uma grande parcela da sociedade que necessita destes cuidados (VARGAS *et. al*, 2017).

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia aplicada na realização deste estudo pode ser classificada como pesquisa qualitativa segundo Oliveira (2011, p. 24) "pesquisa qualitativa é entendida, por alguns autores, como uma "expressão genérica". Isso significa, por um lado, que ela compreende atividades ou investigação que podem ser denominadas específicas".
De acordo com Guerra (2010, p. 15) "Na abordagem qualitativa, a cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social" interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.
Essa pesquisa se classifica também como bibliográfica e exploratória que para Gil (2010, p.41 e 44) "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e

artigos científicos". Já a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipótese.
Dentro desta perspectiva, o estudo foi realizado em três etapas, que foram:

- **Levantamento bibliográfico sobre o assunto:** Onde foram realizadas pesquisas bibliográficas em artigos e livros no qual fundamentará a teoria abordada na pesquisa.
- **Pesquisa de campo:** foram entrevistados 10 docentes da Escola técnica profissionalizante SINDSAÚDE, localizada no município de Porto Velho – RO. Para tanto, foi aplicado um questionário fechado com 10 questões que tiveram a função de coletar os dados necessários para a análise de dados.
- **Análise dos resultados:** Já na etapa final da pesquisa os dados coletados na pesquisa de campo foram analisados através de gráficos e tabelas, onde foi possível evidenciar com clareza os resultados obtidos.

Esta pesquisa teve como critério de inclusão os artigos e livros publicados a partir do ano de 2014, professores docentes do Escola técnica profissionalizante SINDSAÚDE, docentes do curso técnico em enfermagem. O critério de exclusão desta pesquisa foram artigos e livros publicados antes do ano de 2014, professores docentes de outra Escola técnica profissionalizante, docentes de outros cursos se não de técnico de enfermagem.
Este projeto foi realizado no período de um ano, considerando-se a coleta de dados a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, prevendo-se o seguinte cronograma de execução.

ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa foi realizada no ASSEN/RO (Associação de Profissionalização em Enfermagem do Estado de Rondônia), Escola técnica profissionalizante SINDSAÚDE, localizada no município de Porto Velho – RO. Foram convidados a participar desta pesquisa 10 usuários (n=10) Professores da Escola Técnica Profissionalizante SINDSAÚDE.

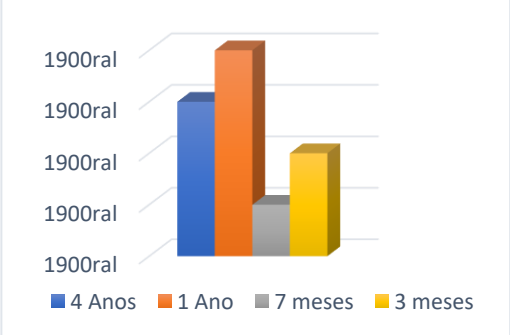


Gráfico 1: Tempo de serviço no Sindsaúde.
Fonte: Próprio autor (2018).

Ao iniciar a pesquisa foi passado o instrumento de coleta de dados, que neste caso foi o questionário, para cada um dos professores envolvidos. Desta forma, em constatação à primeira pergunta evidenciou-se que a maioria dos professores lecionam a mais de um ano no Sindsaúde.
Dentre as dificuldades encontradas pelos professores, evidenciou-se que 40% destes encontram dificuldades relacionadas aos alunos com mais de quarenta anos, pois a avaliação prática individual é comprometida, considerando que estes têm mais dificuldade em aprender.

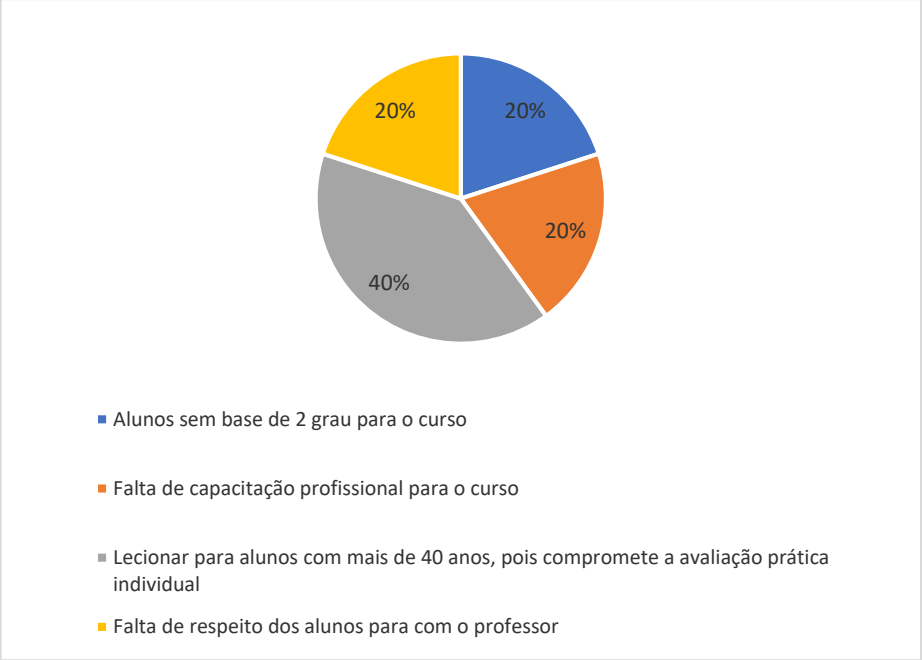


Gráfico 2: Dificuldades encontradas na docência dentro do Sindsaúde.
Fonte: Próprio autor (2018).

Diante das ofertas da instituição para os professores no que se refere a capacitação profissional, 70% dos professores responderam que sim, é oferecido capacitação profissional para os professores, o que mostra que este não é um problema no sentido qualitativo de ensino.

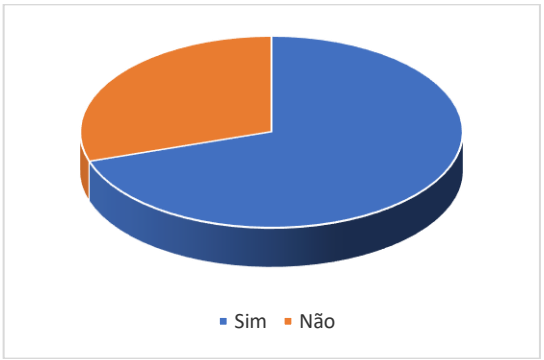


Gráfico 3: Dificuldades encontradas na docência dentro do Sindsaúde.
Fonte: Próprio autor (2018).

Porém, um dado preocupante em relação a qualidade de ensino foi evidenciado na pesquisa, quando perguntado se em algum momento foi perguntado algo que o professor não soube responder, 70% destes responderam que sim, o que evidencia um possível despreparo dos mesmos.

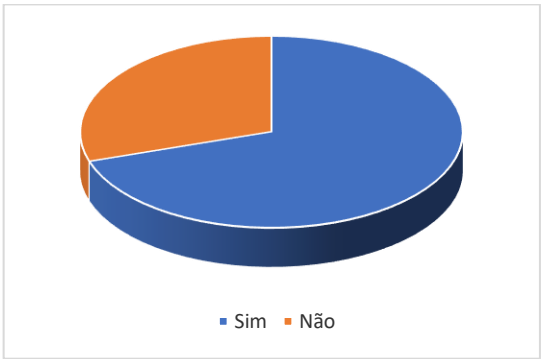


Gráfico 4: Já recebeu pergunta de algum aluno no qual não soube responder?
Fonte: Próprio autor (2018).

Notou-se que 80% dos professores tem a intenção de se capacitar profissionalmente para lecionar, o que aponta um forte interesse da maioria em ofertar um ensino de qualidade aos alunos. Porém, 20% não demonstrou interesse em se especializar, apontando assim uma evidente acomodação, porém, em contradição, todos os professores (100%) afirmaram que apoiam a formação continuada dos mesmos.



Gráfico 5: Tem intenção de aprimorar a sua capacitação na docência?
Fonte: Próprio autor (2018).

Quando investigado a quantidade recebida pelos professores para lecionar, evidenciou-se que 70% destes recebem R$ 10,00 a hora aula e 30% recebem R$ 15,00 a hora aula. dentro desta perspectiva, observou-se que 80% destes não estão satisfeitos com o pagamento recebido e estes mesmos 80% destacou que a má remuneração interfere na sua motivação no âmbito da docência.

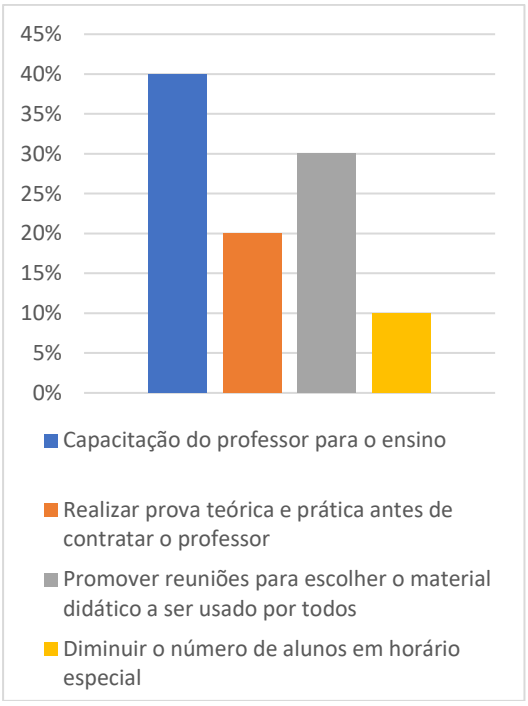


Gráfico 5: Tempo de serviço no Sindsaúde.
Fonte: Próprio autor (2018).

Ao final da pesquisa, todos os professores foram questionados sobre o que eles propunham como proposta de melhoria na qualidade de ensino do curso Técnico em Enfermagem da SindSaúde, desta forma, 40% destes apontaram a capacitação do professor para o ensino, 30% ressaltou sobre a importância das reuniões para a escolha do material didático, 20% destacou a realização de provas práticas e teóricas antes da contratação, e por fim, 10% sugeriu reduzir o número de alunos em horário especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, a presente pesquisa trouxe como resultados dados importantes sobre o perfil do professor do curso Técnico em Enfermagem do SindSaúde. Dentro desta perspectiva, observou que apesar dos problemas relacionados a qualidade de ensino, a maioria dos professores da instituição são experientes, contendo de um a quatro anos de docência neste local.

Lecionar para alunos com mais de quarenta anos foi uma das reclamações mais apontadas pelos professores, pois, segundo eles, tais alunos demoram mais para aprender a prática do que os demais alunos, o que dificulta a avaliação individual.

Concluiu-se através da pesquisa que a instituição oferece capacitação profissional para os docentes, porém, houve um dado negativo em relação a evidencia de capacitação dos docentes, considerando que grande parte destes já passaram por situação no qual não souberam responder ao questionamento do aluno.

Os professores demonstraram grande interesse na capacitação profissional e formação continuada, no entanto, em relação aos salários dos mesmos, a maioria se mostrou insatisfeitos alegando que o baixo salário interfere na motivação destes no contexto da docência.

A capacitação do professor para o ensino foi apontada pelos professores envolvidos na pesquisa como a melhor opção para a melhoria da qualidade de ensino do curso Técnico em Enfermagem da instituição SindSaúde, desta forma, todas as perguntas foram respondidas, deixando resultados evidentes para a pesquisa.

REFERÊNCIAS

COSTA, A; LIMA C; ALVES, E. **Desgaste profissional em enfermeiros assistenciais: uma análise do serviço público ao privado.** Volume 17, Número 2 ISSN 2447-2131 João Pessoa, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDANO, D; **Processo de trabalho dos docentes de enfermagem.** Rev. Scielo 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692017000100392&lng=p&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 01/09/2018.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa:** Belo Horizonte: UNA, 2014.

LEAL LA, CAMELO SHH, SANTOS FC. **O docente de administração em enfermagem: formação e competências profissionais**. Rev enferm UFPE on line., Recife, 11(6):2329-38, jun., 2017.

LEOPOLDO, Luís Paulo. **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias.** LEOPOLDO, Luís PauloMercado (org.).- Maceió: Edufal, 2002. Cap. 1 Leopoldo, Luís Paulo/ Formação docente e novas tecnologias. 2002.

MALTA, Fabiana de Moura Cabral. **Docência No Ensino Superior: Reflexões sobre o ensino jurídico em Faculdades de Maceió**. 2015. Disponível em: < http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/lucasragucci/documento/2015/11/Artigos-14.pdf>.Acesso em 14/09/2018.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.
VARGAS, D; SOARES, J; PONCE, P**. Enfermeiros de serviços de urgência e emergência psiquiátrica: análise de perfil profissional e educacional.** Cogitare Enferm. (22)4: e50704, 2017.

ÁREAS DE INUNDAÇÃO DO PLANO DIRETOR DE DRENAGEM DO ALTO IGUAÇU E SUA INFLUÊNCIA AO LOTEAMENTO URBANO

Ferentz, Larissa Maria da Silva[15]

Resumo
As inundações são consideradas como um dos problemas de maiores prejuízos para o Estado, tendo em vista a quantidade de pessoas atingidas no processo. Para evitar que novos empreendimentos tenham o mesmo fim, foram desenvolvidos os Planos Diretores de Drenagem, a fim de mapear as áreas de inundação ao longo das bacias hidrográficas. Porém os problemas iniciam ao se deparar com documentos desatualizados, de mais de uma década atrás. Este artigo tem como objetivo apresentar a influência que estes Planos podem ocasionar sobre o desenvolvimento das cidades. Para isto, adotou-se como metodologia o estudo de caso em uma das áreas pertencentes ao Plano do Alto Iguaçu, tomando como base as legislações, entrevistas e vistorias no local. A partir dos dados levantados, observou-se que não existe o acompanhamento das alterações do terreno, das novas formas dos rios, do processo de urbanização e dos impactos sociais das áreas. O local intitulado como de inundação, na realidade não alaga. A confusão se deu por ter sido construído um tanque na área na década de 40, o qual aparece em cartas antigas. Com o desenvolvimento dos planos de drenagem, os responsáveis se basearam nestes mapas. Deste modo, conclui-se que estudos aprofundados são essenciais anteriormente à elaboração de relatórios oficiais, pois se as informações contidas neles não forem de acordo com a realidade, as cidades podem ser prejudicadas por equívocos dos órgãos públicos, tendo em vista que estas áreas podem ajudar no desenvolvimento de regiões centrais e evitar que famílias invadam áreas de preservação permanente.

Palavras-chave: Inundação. Drenagem. Alto Iguaçu. Loteamento Urbano.

INTRODUÇÃO

O crescimento urbano teve seu marco na década de 70, quando a população urbana superou a rural. Porém, ao analisar a evolução de tal crescimento desde a década de 50, pode-se observar um salto de 19 milhões para 138 milhões no ano 2000 (BRITO & PINHO, 2012). Em 2012 a população urbana já ultrapassava 86%, podendo chegar a 90% em 2020 (COSTA, 2012). Segundo Lefebvre (2001, p. 19) "O direito à moradia aflora na consciência social" de tal forma que o novo cenário em que as cidades se encontram é o de produzir o máximo de moradias possíveis com custo acessível para a população.

Com este processo de alta demanda habitacional, e consequentemente de superlotação urbana, os problemas ambientais relacionados a água só aumentaram, pincipalmente ao se considerar às ligações irregulares de

[15] Engenheira Ambiental pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) em 2015.
e-mail: ferentzengenharia@gmail.com

esgoto e o descarte incorreto de resíduos sólidos em vias, córregos e rios. Tais problemas se apresentam com maior impacto em países subdesenvolvidos, de forma que as obras de drenagem e os processos de urbanização são caracterizados como insustentáveis (TUCCI, 2003).

O crescimento também resultou em diversas modificações no desenho das cidades, sendo que a infraestrutura não acompanhou o desenvolvimento acelerado, trazendo novos riscos com ocupações irregulares sujeitas a deslizamentos e inundações. Tais desastres têm ocorrido com maior frequência devido as elevadas taxas de impermeabilização do solo e as alterações dos cursos d'água e aos desmatamentos, razões pelas quais acabam intensificando os processos naturais, resultando assim em grandes prejuízos econômicos, sociais e ambientais (RIEGEL & QUEVEDO, 2015).

Tendo em vista os grandes riscos que as inundações proporcionam às cidades, são utilizadas estratégias para reduzir os riscos socioambientais (RIEGEL & QUEVEDO, 2015). Segundo Tucci (2003) estas estratégias variam entre projetos de engenharia (estruturais) e as legislações e Planos que apontam as regiões com risco de inundação (não-estruturais). Estes Planos visam evitar que o desenvolvimento das cidades ocorra em áreas que possam acarretar em impactos negativos sobre o meio e as pessoas.

Contudo, Planos que são utilizados como base de auxílio em decisões oficiais de novos empreendimentos encontram-se desatualizados. Esta desatualização acarreta em outros problemas sociais, como o acúmulo de resíduos ou a utilização imprópria de áreas que tecnicamenteforam classificadas como de inundação. Deste modo, este artigo tem como objetivo apresentar a influência que Planos oficiais desatualizados podem ocasionar sobre o desenvolvimento das cidades.

CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA INUNDAÇÃO URBANA

O problema da inundação tem atingido diversas comunidades brasileiras ao longo dos anos, já que muitas pessoas se encontram em situação de vulnerabilidade. Segundo o IBGE, entre 2008 e 2012, houveram 20 mil ocorrências com mais de 2 milhões de pessoas desabrigadas em relação a inundações graduais e bruscas. Estas ocorrências são um grande desafio para o planejamento e para a gestão das cidades, tendo em vista que o desenvolvimento deve ser visto como uma mudança positiva (SOUZA, 2010).

O papel do Estado é fundamental ao se tratar de planejamento preventivo e de gestão capacitada, porém, Souza (2008) afirma que, juntamente com os interesses imobiliários, a sociedade está sofrendo com a segregação residencial, onde a população mais pobre é deixada de lado e acaba habitando as áreas com risco de inundação. De acordo com a Política Nacional de Defesa Civil (PNDC, 2007) as inundações ocorrem quando grandes quantidades de água acabam transbordando dos leitos dos rios, lagos, canais e áreas represadas, e causam danos ao invadir os terrenos próximos. Destaca-se que muitos dos rios que estão presentes nas cidades encontram-se canalizados, tornando possível que centros urbanos também apresentem desastres quanto a este tipo de fenômeno. Segundo Ximenes (2010. p.10), "as enchentes estão entre as catástrofes naturais que mais

danos ocasionam à saúde pública e ao patrimônio e correspondem a 40% dos desastres naturais que ocorrem no mundo".

A frequência com que estas enchentes e inundações estão ocorrendo é cada vez maior, podendo ser relacionadas também com a drenagem urbana. Com o aumento da vazão e da velocidade da água nos rios, as inundações ocorrem a jusante do ponto de descarte da água, atingindo primeiramente àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade nas cabeceiras dos rios (CASTRO *et al.*, 2017). Para a classificação do fenômeno, há duas subdivisões: magnitude e evolução. Em relação a magnitude, as inundações são classificadas em excepcionais, de grande magnitude, normais ou regulares e de pequena magnitude. O agravamento do problema da drenagem urbana segundo Zuccolo (2000) inicia pelos sistemas habitacionais, onde as periferias destroem as áreas verdes no entorno das cidades e os centros urbanos impermeabilizam o solo de áreas que auxiliavam na diminuição do fluxo das águas pluviais.

Pode-se observar que existe um ciclo de impactos negativos em ambos os lados, enquanto as áreas verdes auxiliam no controle da temperatura e qualidade do ar das áreas urbanizadas, a impermeabilização dos centros resulta no aumento da vazão dos rios, proporcionando as inundações nas áreas periféricas. Não obstante, Ximenes (2010) concorda que a expansão urbana trouxe alterações significativas nos terrenos das cidades, sem planejamento adequado e de forma desordenada, agravando-se com o surgimento destas áreas periféricas sem infraestrutura básica. Porém, o autor ressalta que os fatores que pioram e intensificam a magnitude destas inundações não são apenas as questões sociais e culturais, mas também a gestão da drenagem adotada para a cidade, as característicasambientais, as alterações da qualidade do ar e a produção e destinação de resíduos sólidos.

Outro fator importante é a redução da capacidade natural de retenção, tendo em vista a necessidade de regulação do ciclo da água no meio. Esta redução, proporcionada pelas áreas de permeabilidade, acaba acelerando o processo de escoamento, ocasionando na rápida elevação do nível dos rios. O assoreamento também influência no suporte de água do rio, e considerando o desmatamento, asocupações irregulares das margens, e o descarte incorreto dos resíduos, o problema só tende a se agravar. A influência destes fatores na drenagem urbana é preocupante, ainda mais levando em consideração as medidas utilizadas hoje para a contenção de cheias. As obras para contenção são em âmbito local e não consideram as consequências que podem acarretar fora de seus limites, resultando em enchentes em outros territórios ou até mesmo do agravamento das já existentes (XIMENES, 2010).

No cenário em que as cidades se encontram, a importância da gestão urbana é imprescindível. "Apenas grupos, classes ou frações de classes sociais capazes de iniciativas revolucionárias podem se encarregar das [...] soluções para os problemas urbanos" (LEFBVRE, 2001. p.111). Para Vieira, Pinto, Galvão e Santos (2006), a utilização de métodos apropriados para acompanhamento em tempo real das modificações urbanas e ambientais é

uma base de apoio essencial deste processo. Este monitoramento permite a atualização de dados de forma precisa, possibilitando o acompanhamento contínuo e a inovação das informações necessárias. Deste modo é possível utilizar outras bases de apoio para decisões oficiais, tomando como suporte complementar aos documentos já utilizados, porém, que ainda não se encontram atualizados. Zuccolo (2000) ainda reforça o dever do cumprimento das leis, assim como no constante aprimoramento das mesmas, pois de nada basta a evolução das técnicas se a legislação não as acompanhar.

LEGISLAÇÃO E AS BARREIRAS NATURAIS PARA O LOTEAMENTO URBANO

Ao considerar a Política Nacional da Defesa Civil (PNDC, 2007) quanto a origem das enchentes e inundações, a classificação adotada é o desastre natural, o qual pode acontecer sem a dependência da ação humana. Porém, ao analisar as relações do homem com os fatores que interferem na magnitude do presente fenômeno, pode-se verificar uma incoerência no conceito adotado. Quando determinada população encontra-se em situação de risco, e não são tomadas medidas preventivas ou adoção de barreiras para que estes riscos não ocorram, tal situação se transforma em desastre (XIMENES, 2010). Deste modo, considera-se como barreiras naturais, tudo que está relacionado com as restrições construtivas a partir do meio natural.

Ocupações irregulares do leito de rios e córregos podem afetar a estrutura do solo, provocando erosão e assoreamento do rio; poluição pontual, com tubulações de esgoto ligadas clandestinamente e descarte de resíduos sólidos indevidos; retirada da vegetação local e afugentamento da fauna; dentre outros. Conforme o artigo 3º, inciso II da Lei Federal nº 12.651 de 2012, as áreas que possuem a função ambiental de preservar os recursos hídricos são consideradas áreas de preservação permanente (APP). Além da presente Lei, o Código Federal n° 4.771 de 1965 também ressalta a proteção que os rios e córregos devem receber em suas margens, assim como a Lei Federal no 6.766 de 1979 determina que não deve haver edificações no entorno dos cursos d'água (SILVA & ZAIDAN, 2004).

Tais áreas são proibidas de utilização para outros fins, porém, devido ao processo acelerado de crescimento das cidades, muitas pessoas desprovidas financeiramente acabam ocupando-as irregularmente, conforme a **Figura 1**. Estas ocupações ocorrem principalmente em cidades grandes, onde as ofertas de trabalho e serviços públicos são maiores, fazendo com que as pessoas se adaptem nestas regiões. Sem o planejamento adequado e sem os instrumentos necessários, os profissionais de fiscalização não conseguem acompanhar este crescimento, de forma a impedir que estas áreas sejam habitadas (SILVA & ZAIDAN, 2004).

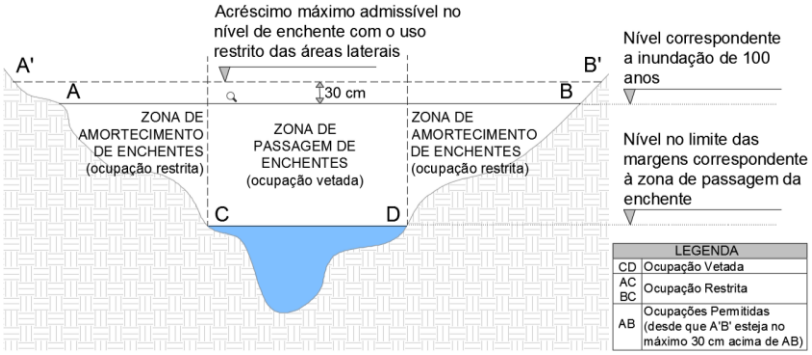


Figura 1 – Regulamentação das áreas ribeirinhas.
Fonte: elaborado pela autora (2017). Adaptado de CH2MHILL (2002).

Além dos danos causados ao meio ambiente, estas ocupações irregulares também estão propícias às inundações. De acordo com o relatório oficial do Ministério do Meio Ambiente "o problema dos desabrigados, em razão das inundações, é um dos mais sérios, pelo número de habitações atingidas, pelos transtornos causados aos moradores e pelas dificuldades enfrentadas no atendimento e assistência às populações atingidas" (MMA, 2011. p.28). A Lei nº 12.340 de 2010 em seu art. 22, parágrafo 2°, inciso I, ressalta a obrigação dos municípios quanto a elaboração de mapeamentos com as áreas sujeitas a deslizamentos, erosões e inundações. Estes mapeamentos auxiliam na prevenção de desastres em áreas de risco.

Para auxiliar na identificação de áreas de inundação no Paraná, foi desenvolvido o Plano Diretor de Drenagem do Alto Iguaçu.O presente Plano é um instrumento da Política Estadual de Recursos Hídricos (Lei nº 12.726 de 1999), "pois trata da prevenção e da defesa da população e da economia contra eventos hidrológicos críticos de origem natural, ou decorrentes do uso inadequado dos recursos naturais" (CH2MHILL, 2002. p.04). Nesse contexto, este Plano é uma ferramenta de base para a implantação de novos empreendimentos, sendo utilizado como parte condicionante em aprovações de novos parcelamentos de solo.

A lei nº 6.766 de 1979 que dispõe sobre o Parcelamento do Solo Urbano, traz em seu capitulo I, artigo 3º que apenas é permitido o parcelamento do solo (fins urbanos) definidos pelo plano diretor ou aprovados por lei municipal. O inciso I parágrafo único da presente lei apresenta que o parcelamento do solo urbano é proibido "em terrenos alagadiços e sujeitos a inundações, antes de tomadas as providências para assegurar o escoamento das águas".

Tendo em vista que com a expansão urbana a disponibilidade de terrenos para a construção de empreendimentos se torna escassa, as áreas alagadas ou com risco de inundação também estão sendo utilizadas de forma irregular – ocupações não permitidas - ou a partir de infraestrutura adequada às medidas preventivas quanto a ocorrência destes fenômenos – ocupações com permissão prévia dos órgãos competentes. São medidas de controle aquelas que auxiliam no escoamento das águas sem prejudicar a capacidade dos rios à jusante.

Até o início da década de 70 o escoamento era visto como a capacidade de se escoar a água mais rapidamente, o que resultava em diversos problemas na drenagem em decorrência das canalizações. Com o aumento da impermeabilização, a água não penetra no solo, ocasionando o aumento do volume superficial e, consequentemente, na inundação. Atualmente as medidas de controle são adotadas de acordo com o andamento dos projetos que necessitam das obras na drenagem, podendo ser classificadas pela fonte (lotes), microdrenagem (loteamentos) e macrodrenagem (rios urbanos). Na fonte as interferências podem ser da escolha de materiais permeáveis para as áreas externas, da construção de pequenos reservatórios para controle da vazão e do direcionamento das águas das áreas impermeáveis para locais de infiltração. Nas micro e macrodrenagens as obras são para construção de áreas de detenção, como praças, e de áreas de retenção, como parques (TUCCI, 2003).

Outras estruturas utilizadas no Brasil são as barragens e os. As barragens são muito utilizadas em cidades que se encontram abaixo do nível da água, porém, como são áreas de alagamento natural, o problema apenas tende a ser transferido para áreas a jusante. Outro risco que estas cidades encontram é o do rompimento destas barragens, como em Bento Rodrigues/MG, já que as manutenções são necessárias, mas nem sempre são atendidas com regularidade. Os piscinões eram muito utilizados em São Paulo/SP para conter as águas, porém, devido ao acúmulo de resíduos e a falta de manutenção, estas áreas perderam sua função passando a assorear e transbordar área contaminada (XIMENES, 2010).

Ressalta-se que as intervenções acabam resultando em grandes mudanças nos ecossistemas, podendo comprometer as regiões com o agravamento das inundações (XIMENES, 2010). Ao considerar as medidas de controle sugeridas pelos Planos Diretores, pode-se observar tanto as estruturais quanto as não estruturais. Nos planos, as medidas estruturais visam pelo equilíbrio entre o desenvolvimento econômico das cidades e sua expansão sem riscos, evitando impactos por meio de obras de baixo custo, mas com planejamento prévio. Não obstante, as medidas não estruturais são baseadas na legislação para novos empreendimentos, estando presentes tanto no Plano Diretor Urbano quanto por meio de leis e decretos municipais (TUCCI, 2003).

METODOLOGIA

A presente investigação teve por objetivo apresentar o quadro da mancha de inundação fornecido pelo mapeamento do Plano Diretor de Drenagem do Alto Iguaçu de 2002, relatando as alterações ocorridas na área escolhida para o estudo de caso, assim como, apresentando as comprovações de que, o empreendimento adotado para análise não se encontra nos limites da área inundada. Os dados foram fundamentados e baseados nas legislações vigentes, assim como na utilização de ferramentas e técnicas específicas para coleta de informações, como questionários, reuniões, análise de documentações e procedimentos, entrevistas e vistorias locais.

ESTUDO DE CASO

Como fim de avaliação perante o órgão responsável, pela permissão de expansão urbanística em áreas caracterizadas como de inundação, adotou-se como instrumento o Plano Diretor de Drenagem do Alto Iguaçu, o qual foi elaborado com objetivo de "fornecer às instituições públicas e à comunidade da Bacia do Alto Iguaçu subsídios técnicos e institucionais que permitam reduzir os impactos das cheias na sua área de abrangência" (CH2MHILL, 2002. p.01). A fim de auxiliar as instituições e a comunidade, as atribuições e competências para o desenvolvimento do presente Plano Diretor de Drenagem foram subdividas entre órgãos estaduais: Instituto das Águas do Paraná, Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC) e Instituto Ambiental do Paraná (IAP).

Conforme Tucci (2003), os Planos Diretores de Drenagem Urbana devem ter como princípios que o planejamento das cidades deve estar integrado a seus Planos Diretores, que os novos empreendimentos não devem aumentar a vazão máxima dos rios a jusante, que o controle dos impactos deve considerar a bacia em sua totalidade e que o controle do esgoto e dos resíduos sólidos deve ser integrado. As responsabilidades pelo Alto Iguaçu compreendem as bacias dos afluentes do Rio Iguaçu (30 rios), abrangendo 2.500km² e 2,6 milhões de habitantes em 14 municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

Compreendendo a bacia hidrográfica como unidade de planejamento, as soluções apresentadas pelo plano não dependem apenas de um munícipio, mas também dos que estão localizados a montante das áreas que precisam de interferências. Ressalta-se que o plano firma o compromisso dos novos empreendimentos com o controle das vazões das drenagens, a fim de não gerar impactos negativos nos municípios a jusante. As principais medidas estruturais adotadas pelo plano são de obras de retenção e da criação de parques lineares, enquanto que as não-estruturais se baseiam nas alterações de leis, programas com previsão de inundação em tempo real, programas da defesa civil, gestão das medidas de controle e educação da população e instituições de interesse (CH2MHILL, 2002).

ÁREA DE ESTUDO

A área escolhida para o estudo de caso é um terreno de 17.665,81 m², pertencente à Rua Videira na cidade de Fazenda Rio Grande, Paraná. Tomando como base as coordenadas geográficas UTM, 7.162.882m N e 670.768m E, verificou-se que o presente empreendimento está classificado como ZR2- Zona Residencial 2no zoneamento municipal. A presente classificação permite a utilização da área para o parcelamento do solo em residências de média densidade, expandindo a infraestrutura, sistema viário e a garantindo a inclusão social (Lei Complementar nº 6/2006. Art. 24).

A cidade de Fazenda Rio Grande está localizada ao sul de Curitiba, com um total de 116.678 km² e uma população média de 93 mil habitantes, segundo o IBGE. Ela pertence à bacia hidrográfica do Alto Iguaçu, e conforme o Plano Diretor de Drenagem, a sub bacia que se encontra completamente dentro do município é a do Ribeirão da Divisa. Este rio é afluente do rio Iguaçu pela margem esquerda com uma extensão territorial de aproximadamente 20,5 km². Conforme CH2MHILL (2002), as regiões que abrangem o início da

bacia são de uso rural, mudando para as características urbanas na região central da cidade.
Conforme o Plano Diretor, para a apresentação dos cenários de inundação foram considerados três projeções: cenário atual, com as condições da época do sistema de macrodrenagem; cenário tendencial, com as condições futuras de impermeabilização do sistema de macrodrenagem; e cenário dirigido, com a mancha urbana para 2020 e a situação futura do sistema de macrodrenagem. Os dados para caracterização da impermeabilização foram adquiridos por meio da caracterização geológica, dos estudos demográficos e de ocupação urbana (CH2MHILL, 2002). A **Figura 2** apresenta o mapeamento da bacia hidrográfica do Ribeirão da Divisa, destacando as áreas determinadas com risco de inundação para períodos de 10 a 25 anos.

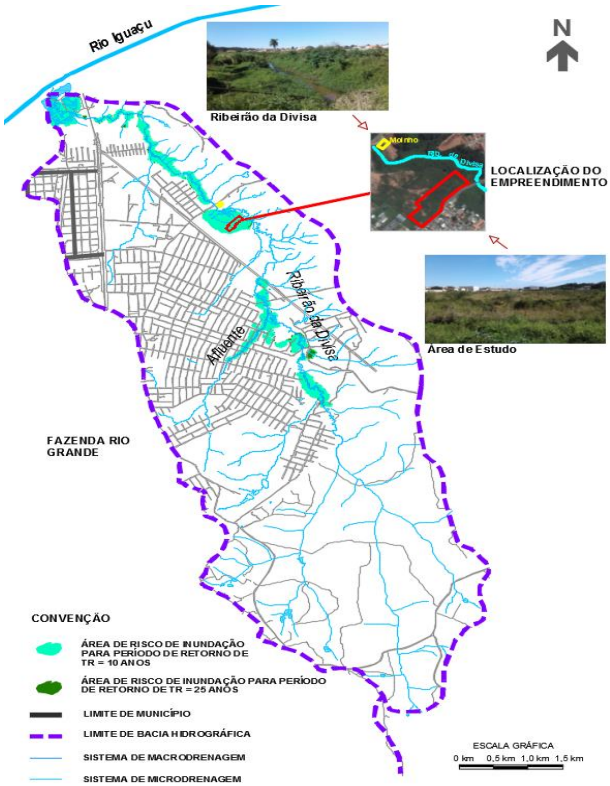


Figura 2 - Localização da área de estudo no Plano Diretor de Drenagem do Ribeirão da Divisa
Fonte: elaborado pela autora (2017). Adaptado de CH2MHILL (2002) e Google Earth (2017).

RESULTADOS

O Plano Diretor de Drenagem do Alto Iguaçu, especificamente no volume da Bacia do Ribeirão da Divisa, foi publicado no ano de 2002, tendo uma cronologia de 15 anos passados. Durante estes 15 anos ocorreram alterações no terreno, nos rios e nos córregos locais, não sendo estas consideradas nos mapeamentosutilizados como base de decisões oficiais. Outro ponto levantado é que mesmo no período em que o Plano foi divulgado, os moradores do entorno do empreendimento, que já moravamnas proximidades na época, não presenciaram nenhuma inundação da área.

Ao observar o mapa de onde a área em estudo está localizada, pode-se observar que não apenas ela estaria dentro da mancha de inundação, como também diversos empreendimentos públicos (Colégio Lucy Requião de Melo e Silva, Escola Municipal Alcides Mario Pelanda, CRAS, Creche e Unidade de Saúde Hortência), empreendimento comerciais (Aviário, Lanchonete, Papelaria), novos arruamentos e residências. A **Figura 3** apresenta os empreendimentos que estariam localizados dentro da mancha adotada pelo Plano Diretor de Drenagem.



Figura 3 – Empreendimentos localizados na mancha de inundação.
Fonte: elaborado pela autora (2017). Adaptado de CH2MHILL (2002) e Google Earth (2017).

A partir das primeiras avaliações e vistorias, foi realizado entrevistas aprofundadas para buscar pela a história do local, a fim de se entender as razões que fizeram os órgãos considerarem a presente área como de inundação. Na década de 40 uma área total de 4 alqueires foi utilizada para a construção de uma represa com 10 comportas com finalidade de geração de energia elétrica para um moinho. Este moinho continua localizado no mesmo endereço, Av. Brasil ao lado do Ribeirão da Divisa, em fase de reativação. A **Figura 4** apresenta o tanque construído e como encontra-se o moinho nos dias de hoje.



Figura 4 - Imagem aérea do tanque construído na década de 40.
Fonte: elaborado pela autora (2017). Adaptado de aérofoto (meio físico) e Google Earth (2017).

Durante a ativação do tanque, o Instituto Ambiental do Paraná (IAP) realizava pesquisas de Fauna no local, assim como a comunidade utilizava a área para pesca e lazer. Na década de 90 os proprietários da área entraram com um pedido no IAP de licenciamento para extração de argila. Com a extração iniciou-se o esvaziamento do tanque, o qual pode ser analisado em imagens de satélite, onde o mesmo não se apresentava no tamanho original desde o ano 2000 – dois anos antes da publicação do Plano Diretor de Drenagem do Alto Iguaçu.

De 2000 a 2006 é possível observar a presença de uma poça d'água nas proximidades do terreno em estudo, sendo que, ao passar dos anos a água diminui até cessar completamente, como pode ser observado a partir do final do ano de 2014. Estas imagens também reforçam que a água que existia nas proximidades do local não pertencia ao extravasamento do rio, pois não há quaisquer indícios de possíveis alagamentos. Atualmente a área encontra-se abandonada, pois o órgão competente ainda utiliza os mapas desatualizados como base para as decisões de como utilizar o terreno.

Nas entrevistas realizadas os moradores reclamaram do estado atual em que a área se encontra, de modo que, como ela está sendo considerada como imprópria para a construção de loteamentos e condomínios residenciais, as pessoas sentem-se inseguras pelo terreno estar vago, aberto e sem iluminação. Alguns moradores também apontaram a utilização

do terreno como ponto de encontro para utilização de substâncias ilícitas, assim como para constante descarte inapropriado de resíduos e animais mortos, ocasionando fortes odores no seu entorno.
A construção de Loteamento ou Condomínio na área em estudo possibilitaria melhorias na região, tanto econômicas com agregação de valor para a comunidade; como sociais, com maior segurança; ambientais, com a obrigatoriedade da destinação correta dos resíduos; e de saúde pública, com o fim dos descartes e fortes odores. A fim de se confirmar que a mancha apresentada no Plano Diretor de Drenagem do Alto Iguaçu, Ribeirão da Divisa, encontra-se desatualizado, foi elaborado a partir das cotas oficiais disponibilizadas pelo Instituto das Águas do Paraná, pela caracterização das faixas de APP e pela análise qualitativa dos moradores, o mapa de atualização de inundação do entorno do terreno adotado para este estudo. A nova mancha de inundação pode ser observada na **Figura 5**.



Figura 5 – Atualização da mancha de inundação do empreendimento.
Fonte: elaborado pela autora (2017). Adaptado de CH2MHILL (2002) e Google Earth (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base que as inundações são um dos maiores problemas para o poder público, a importância de legislações mais restritivas, de um planejamento minucioso e de uma gestão rígida é essencial. O problema hoje é que a legislação possui diversas brechas, as quais possibilitam a construção de empreendimentos sem autorização prévia, acarretando em diversos problemas de drenagem para as cidades. Por isto a elaboração de Planos Diretores que possam ser utilizados como base para decisões a nível Federal, Estadual e Municipal é muito importante.
A dificuldade que se encontra é que mesmo as regiões que possuem um Plano Diretor para seguir, muitas vezes permanecem em situações

ambíguas, sem saber que decisões tomar. Estas situações ocorrem pela falta de atualização destes Planos, o que interfere diretamente no desenvolvimento das cidades. A partir do momento em que as cidades mudam, as áreas urbanizadas aumentam, os desenhos do terreno se modificam, o zoneamento e demais projetos municipais são atualizados, os Planos oficiais também deveriam apresentar inovações no que se refere às suas informações.

Para o estudo de caso, perante as informações coletadas durante o processo de caracterização do empreendimento, pôde-se observar que algumas alterações ocorreram no desenho do terreno pertencente ao entorno da área em estudo, as quais podem ser observadas pelo software de livre acesso Google Earth. Estas alterações são facilmente encontradas e por isto foram consideradas para a nova proposta de mapeamento da macha de inundação, sendo inseridos: o novo desenho do Ribeirão da Divisa, a faixa de inundação como pertencente à área de preservação permanente, alargando apenas ao norte do empreendimento e as áreas urbanizadas no entorno.

Ressalta-se que o mapa foi realizado a partir dos dados qualitativos obtidos em campo, sendo que a confirmação exata da mancha de inundação deve ser realizada através de estudos técnicos hidrológicos e complementares. Porém, este artigo teve o objetivo de reforçar a necessidade da utilização de recursos e informações atualizadas, que podem ser complementares aos documentos oficiais. Enquanto não houver a disponibilidade de informações precisas que possam auxiliar no desenvolvimento das cidades, muitos problemas continuarão a acontecer e talvez as consequências podem não ser mais convertidas.

REFERÊNCIAS

BRITO, F. A. PINHO, B. A. T. D. **A Dinâmica do Processo de Urbanização no Brasil, 1940-2010**. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2012.

CASTRO, S. L. *et al*. **Meio Ambiente E Cidades – Áreas De Preservação Permanente (Apps) Marginais Urbanas Na Lei Federal nº 12.651/12**. Santa Maria: UFSM, 2017 (Revista Ciência Florestal).

CH2MHILL. **Plano Diretor de Drenagem para a Bacia do Rio Iguaçu na Região metropolitana de Curitiba**: Relatório. SUDERHSA, 2002. v. 1-10. (Programa de Saneamento Ambiental da Região Metropolitana de Curitiba).

COSTA, F. N. **Estado das Cidades da América Latina e Caribe 2012**. Revista Sociedade & Cultura, 2012. Disponível em: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2012/09/01/estado-das-cidades-da-america-latina-e-caribe-2012/>. Acesso em: 5 jul. 2017.

IBGE. **Perfil de Municípios 2013**. Inundações graduais e bruscas. Tabelas 19 e 21. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municipios/2013/pdf/>. Acesso em: 5 jul. 2017.

LEFEBVRE, H. **O Direito a Cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MMA. **Áreas de Preservação Permanente e Unidades de Conservação X Áreas de Risco**: O que uma coisa tem a ver com a outra? Brasília: Biodiversidade41, 2011.

PNDC. **Política Nacional de Defesa Civil**. Brasília: Secretaria Nacional de Defesa Civil, 2007.

RIEGEL, R. P.; QUEVEDO, D.M. Uso de geotecnologias na análise das áreas de risco do município de Novo Hamburgo e a relação do risco com a evolução urbana. In: LADWIG, N. I.; SCHWALM, H. **Planejamento e Gestão Territorial**: Experiências Sustentáveis. Florianópolis: INSULAR, 2015.

SILVA, J.X.; ZAIDAN, R.T. **Geoprocessamento e análise ambiental**: aplicações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SOUZA, M. L. **ABC do Desenvolvimento Urbano**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SOUZA, M. L. **Mudar a Cidade**: Uma Introdução Crítica ao Planejamento e a Gestão Urbanos. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

TUCCI, C. E. M. **Drenagem Urbana**. São Paulo: Ciência e Cultura, 2003. v. 55 n. 4.

VIEIRA, P. B. H.; PINTO, J. F.; GALVÃO, M. L.; SANTOS, L. K. S. **Utilizando SIG na análise urbana da microbacia do rio Itacorubi, Florianópolis-SC**. Florianópolis: COBRAC, 2006. (Anais do IX Congresso Brasileiro de Cadastro Técnico Multifinalitário).

XIMENES, E. F. **Enchentes e Saúde**: levantamento das diferentes abordagens e percepções, Região do Médio Paraíba, RJ. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.

ZUCCOLO, R. M. **Algo do Tiête Hoje**. Leito, Várzea e Afluentuba. São Paulo: Nova Bandeira Produções editoriais, 2000.

PROPOSTA DE NOVOS TESTES DE APTIDÃO FÍSICA A SEREM APLICADOS PELA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ E CORPO DE BOMBEIROS

Abib, Mikeil Petrus Abi[16]

RESUMO:
O artigo propõe novos testes de aptidão física a serem aplicados na Polícia Militar do Paraná e Corpo de Bombeiros. A construção dessa proposta inicia na contextualização da aptidão física como dimensão do desempenho profissional. Tanto o policial como o bombeiro militar têm trabalhos laborais que exigem um bom preparo físico. Na sequência, foram listados quais componentes da capacidade física são mais relacionadas com as atividades profissionais. Capacidade aeróbica, força muscular, resistência muscular e capacidade anaeróbica foram os componentes elegidos como os mais importantes. Elencados os componentes, alcançamos a definição dos testes físicos concernentes a cada um. A base metodológica do artigo, mas não única, foi os estudos do *Copper Institute* e adotou a pesquisa descritiva e bibliográfica. Outros assuntos também foram descritos: a opção pelos testes de campo, a prevalência de testes voltados para a promoção à saúde e comparativos com testes de corporações de outros Estados.

Palavras-chave: Testes de Aptidão Física. Componentes Físicos. Policiais e Bombeiros militares.

INTRODUÇÃO

Tamanha a importância e utilização dos Testes de Aptidão Física (TAF) no âmbito da PMPR que são recorrentes indagações no ambiente da caserna sobre uma nova proposta de avaliações. Essa pesquisa foi alçada com a proposta de definir os melhores testes para avaliação e consolidar uma literatura que ampare futuros questionamentos administrativos ou judiciais.

O desenvolvimento do projeto evoluiu após a participação do autor desta pesquisa no curso e **"Fire Service Fitness Specialist"** no *Cooper Institute* (CI), Dallas-EUA (dezembro de 2014). Criado em 1971 pelo médico americano Kenneth H. Cooper[17], suas pesquisas incluem mais de 250 mil dados e 110 mil pessoas avaliadas. Além da história do Instituto, seu referencial teórico foi determinante na inspiração desta proposta de novos testes de aptidão física.

Dentro do contexto da promoção da saúde, o incentivo à atividade física tenta se manter firme na PMPR. A obtenção de uma boa aptidão física dos seus integrantes está atrelada necessariamente a um bom programa de avaliação física. Justificamos essa relação porque somente avaliações físicas técnica e amparadas cientificamente poderão diagnosticar o cenário atual das condições físicas da tropa, direcionando políticas de trabalho e incentivo na área da

[16] mikeil.petrus@bm.pr.gov.br

[17] O teste de corrida de 12 minutos, desenvolvido na década de 1970 pelo Dr. Kenneth Cooper para verificar a capacidade aeróbia (VO_2 máx), se tornou um dos principais instrumentos de avaliação do mundo.

educação física.
Assim, percorremos passo-a-passo a construção do novo TAF da PMPR. A primeira etapa foi examinar a aptidão física na perspectiva do desempenho profissional dos policiais e bombeiros. Em seguida, a definição dos componentes da aptidão física mais atinentes à atividade policial e de bombeiro militar para, enfim, corresponder os componentes físicos com a avaliação adequada. Comparativo com outras instituições e o porquê de testes de campo ao invés de testes de laboratórios também foram examinados.
A proposta deste novo e completo TAF[18] para a Polícia Militar do Paraná está estruturada na doutrina do *Cooper Institute.* São testes utilizados em diversas Corporações Policiais e *Fire Department* dos Estados Unidos da América e Canadá, inclusive adotado pelo FBI no ano de 2016. O alicerce teórico numa das maiores e mais reconhecidas instituições voltadas ao estudo e pesquisas sobre a educação física, somado a falta de padronização nacional dos testes físicos aplicados nas Corporações Policiais e Corpos de Bombeiros, fará deste novo programa uma referência nacional.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Historicamente, as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros requerem aos seus postulantes uma aptidão física suficiente para o exercício profissional. Essa demanda também é exigida na carreira do militar, legalmente (previsto nos estatutos e regulamentos) e funcionalmente (aspectos laborais). Essa é a realidade da PMPR e todas as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros: uma boa aptidão física é requisito na admissão e durante a carreira destes militares. E por que é exigido?
Para NAHAS & CORBIN (1992), a aptidão física deve ser entendida como um fenômeno multidimensional. Esse conceito pode parecer recente com o crescimento de algumas tendências esportivas e de treinamento, porém desde meados do século passado, instituições como a ACSM, AMA e AHA[19] já entendiam a aptidão física como um conjunto de qualidades físicas relacionadas ao desempenho com a saúde e habilidades esportivas. Vários estudos dirigem o entendimento da constituição da aptidão física pelas seguintes qualidades: capacidade cardiorrespiratória, resistência e potência muscular, velocidade, flexibilidade, agilidade, equilíbrio, composição corporal e tempo de reação[20].
Para afirmar, portanto, qual é o nível da aptidão física de determinado indivíduo, precisa-se de uma série de testes físicos. Cada teste objetiva aferir um determinado componente da aptidão física, logo, devem ser vistos como ferramentas para mensurar o condicionamento físico do indivíduo. Uma ótima definição é apresentada por NAHAS & CORBIN (1992) "os testes de aptidão física devem servir para melhorar a autoestima, não para destruí-la. O propósito dos testes deve ser diagnosticar deficiências e avaliar o progresso individual".
Foi consultada uma série de artigos científicos para consolidar a proposta,

[18] TAF – Teste de Aptidão Física. Esta sigla é conhecida para a designação do processo de avaliação física existente, não se trata de um teste físico específico. Nesse trabalho, o conceito de aptidão física também será mencionado como capacidade física.
[19] ACSM – American College of Sports Medicine. AMA – American Medical Association. AHA – American Heart Association.
[20] Além das Associações citadas, BARBATI (1999) e NAHAS (2001).

garantindo referenciais teóricos suficientes para fundamentação e escolha dos testes físicos, descrição e elucidação de pontos importantes sobre comuns questionamentos enfrentados pela Corporação.

RELAÇÃO DA CAPACIDADE FÍSICA COM O DESEMPENHO PROFISSIONAL.

Desempenho profissional (ou performance profissional) é um conceito dinâmico e multidimensional. Engloba ações, comportamentos e resultados de funcionários no engajamento e contribuição nas metas organizacionais. Isso inclui, portanto, várias dimensões individuais, geralmente focados na produtividade laboral, qualidade e quantidade de trabalho desenvolvido, e outras desconhecidas ou específicas para cada profissão (figura 1) [21].

Avaliações de desempenho são fatos corriqueiros em nossas vidas e nas empresas públicas e privadas. A todo instante avaliamos coisas, pessoas, programas do nosso dia-a-dia. No ambiente corporativo, o entendimento da importância das pessoas na produtividade laboral pressupõe, ao mesmo tempo, que estas serão avaliadas em processos sistematizados (Kapfenberger, 2007)[22].

Diversos estudos consideram a capacidade física como uma dimensão essencial para o desempenho profissional do policial e do bombeiro militar (1, 2, 3, 4, 5). Baseado nesse argumento, as avaliações das capacidades físicas, além de justificadas, devem ser aplicadas na PMPR e no Corpo de Bombeiros com métodos científicos para garantir uma real avaliação e sem discriminação.

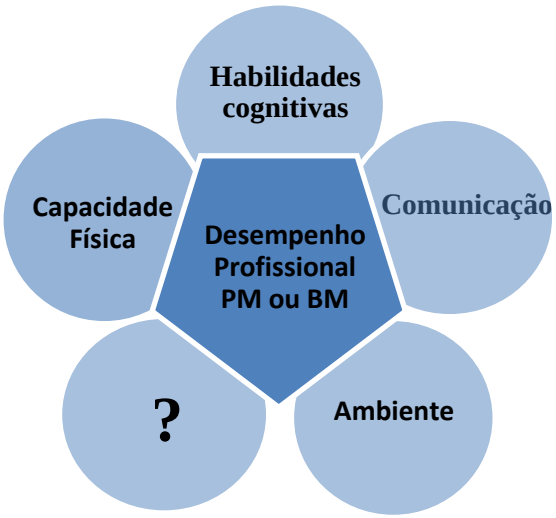


Figura 1. Dimensões do desempenho profissional do bombeiro/policial militar. Exemplos de dimensões que influenciam no desempenho, como ambiente e capacidade física, e outras até desconhecidas. Fonte: O autor (2018).

OS COMPONENTES DA APTIDÃO FÍSICA ESSENCIAIS PARA PM E BM.

Situada a aptidão física como elemento do desempenho profissional, cabe agora abordar e analisar seus componentes ou valências físicas. O objetivo atinente a este capítulo é a busca pelas valências físicas essenciais para o desenvolvimento

[21] LINDBERG, Ann-Sofie. **Firefighter's physical work capacity.** Umeå University, Sweden, 2014.

[22] KAPFENBERGER, Everton Luiz. **Gestão de desempenho profissional ou gestão de desempenho por competências? Uma visão funcional.** UFRGS, Porto Alegre, 2007.

do trabalho profissional exercido pela PMPR. Quais são os componentes físicos que mais devem ser valorizados para o trabalho policial e de bombeiro militar?[23]
A aptidão física, já conceituada na introdução desse trabalho como um fenômeno multidimensional, é considerada pelo médico Kenneth H. Cooper o melhor remédio para a saúde e fator essencial para a longevidade[24]. Porém, nem todos os aspectos ligados à aptidão física promovem uma melhora significativa da saúde e bem-estar. Alguns componentes físicos são mais relacionados com habilidades motoras ou específicos atributos, *v.g.*, saltos, tempo de reação, velocidade, frequentemente identificados em atletas ou específicas atividades. É por isso que estudiosos inserem os componentes físicos em duas categorias – aqueles ligados à promoção da saúde e aqueles ao desenvolvimento de habilidades motoras[25].
Portanto, para responder a pergunta inicial, os componentes físicos serão descritos brevemente em cada categoria para melhor compreensão. A "escolha" dos componentes mais valiosos residirá na constatação daqueles presentes em ambas as categorias.

COMPONENTES FÍSICOS RELACIONADAS À SAÚDE

A relação entre aptidão física e saúde é tema recorrente em livros, artigos e dissertações. Identificar as componentes físicas que melhor promovem a saúde não é tarefa difícil. O grande exemplo é a capacidade cardiorrespiratória, componente que influencia a pressão arterial, riscos cardíacos, diabetes, índices de triglicerídeos e outros fatores da saúde humana[26]. Outras componentes também relacionadas à qualidade de vida e bem-estar são: resistência muscular, força muscular, composição corporal e flexibilidade[27].

Felizmente, a Secretária Nacional de Segurança Pública (Brasília, 2010) publicou o guia de ações 2010 do Projeto Qualidade de Vida para Profissionais de Segurança Pública que objetiva: "Discutir, planejar, propor e implementar medidas de valorização profissional que contribuam com melhores condições de trabalho, com a prevenção de adoecimentos e com a promoção de qualidade de vida."
De forma sucinta, são extensas as afirmações que os componentes físicos relativos à saúde do policial e do bombeiro são necessários para o melhor desempenho profissional.[28] Trata-se de um olhar institucional, do profissional como membro da Corporação e não apenas no foco do indivíduo. A saúde do profissional da segurança pública impacta diretamente no papel da Corporação frente à sociedade. A melhor habilidade física que o policial e o bombeiro militar devem possuir para desenvolver as suas missões é gozar de boa saúde.

COMPONENTES FÍSICOS RELACIONADOS ÀS HABILIDADES

[23] Para evitar que o presente artigo se torne extenso, visto a necessidade de aplicabilidade imediata na PMPR, optou-se em não discorrer sobre cada componente físico, restando interesse apenas na correlação indagada.

[24] COOPER, Kennteh H., COOPER, Tyler C. **Start Strong, Finish Strong. Prescriptions for a Lifetime of Great Health.** EUA, 2008.

25 NAHAS, Markus V. e CORBIN, Charles B. **Aptidão Física e Saúde nos Programas de Educação Física: Desenvolvimentos recentes e Tendências Internacionais**. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, pg. 48, 1992.

[26] The Cooper Institute®. Material Didático do curso "Fire Service Fitness Specialist". Dallas-EUA, dez, 2014.

[27] NAHAS, Markus V. e CORBIN, Charles B., idem.

[28] Todas as referências bibliográficas envolvendo estudo dirigido à atividade física de policiais ou de bombeiros são unânimes e ressaltam a importância na escolha dos componentes físicos atrelados à saúde na avaliação física dos profissionais.

ESPECÍFICAS DO TRABALHO DESEMPENHADO

Já a abordagem doutrinária da aptidão física correlacionada ao trabalho desempenhado por policiais ou por bombeiros também tem seu espaço, porém em proporções menores, especialmente os estudos nacionais. Por isso, a maioria da literatura utilizada refere-se a pesquisas estrangeiras.

Estudos na Austrália, Europa, Canadá e Estados Unidos na década de 80 e 90 mostraram que o trabalho policial é altamente sedentário e entre 80 a 90 % das atividades demandam simples tarefas que exigem habilidades físicas limitadas (BONNEAU e BROWN, 1995). Segundo Trottier e Brown (1994 *apud* BONNEAU e BROWN, 1995) o papel do policial pode ser comparado com aquele do guarda-vidas. A maioria do seu tempo, a tarefa é muito sedentária, senta-se e observa-se. Um quadriplégico poderia fazer, até que alguém precise ser resgatado. Então o quadriplégico não realizaria o necessário. Isto não ocorre frequentemente, talvez 0,1% do tempo. Mas a habilidade de pular na água e salvar a vítima que se afoga é imperativa para a profissão. Esta é a razão porque um cidadão comum incapaz de realizar um salvamento nesse 0,1% do tempo, mesmo sendo apto a realizar 99,9% do restante do trabalho, não pode ser empregado como guarda-vidas.

Essa lógica aplica-se ao policial e ao bombeiro militar. A mesma opinião é descrita pelo *Law Enforcement Technology* (1993) *apud Cooper Institute:*"The majority of police work is done with a pad, pencil, and radio until the lid comes off and hell breaks loose, at which time the officer may need the physical attributes of an athlete to survive." "A maioria do trabalho policial é feita com um bloco, caneta e rádio até que tudo vem à tona e o inferno aparece, e nesse momento o policial pode precisar de atributos físicos de um atleta para sobreviver." (tradução do autor)

Mesmo com os trabalhos comunitários e preventivos na segurança pública, em algum momento da carreira o profissional irá se defrontar com algum evento difícil e exigente. Machado (s/d) elenca algumas tarefas policiais: "perseguição de suspeitos (...), controle daqueles que resistem à prisão, uso de algemas e controle de distúrbio civil (...). A falta de capacidade física e habilidade para cumprir essas tarefas podem colocar em perigo a segurança pública".

Para os bombeiros, condições climáticas adversas (altas temperaturas nos incêndios urbanos e florestais) e extensas jornadas (ocorrências de buscas e resgates podem delongar-se por horas ininterruptas) também promovem uma maior exigência metabólica. Por exemplo, o equipamento de proteção individual utilizado pelos bombeiros militares em ocorrências possui aproximadamente 23kg[29] e dificulta a troca de calor do corpo, podendo causar fadiga precoce.

Cabe enfatizar que as ações de policiais e de bombeiros são diferentes. As exposições insalubres, natureza das ocorrências, equipamentos utilizados, rotina, treinamento, entre outros fatores, comprovam as diferenças de atividades. No entanto, a gama de tarefas variadas e complexas que ambos precisam desempenhar recria um ambiente similar para determinação das dimensões físicas atinentes ao trabalho de cada um. Normalmente, essas

[29] LAUTNER (1998) menciona na introdução do seu projeto "each person is wearing approximately fifty pounds of PPE". Essa mesma observação é vista nas diretrizes da NFPA 1582 (National Fire Protection Association) e IAFF (International Association of Fire Fighters) na elaboração do CPAT – Candidate Physical Ability Test.

dimensões físicas coincidem com alguns componentes ligados à saúde (não todos)[30].

No estudo realizado por LINDBERG (2014), um comparativo entre testes físicos com simulações de atividades de bombeiros[31] constatou que o componente físico mais correlacionado com as simulações de trabalho é a capacidade aeróbia e, em seguida, a resistência muscular (*endurance*). Sobre *endurance,* Jack O'Connor (1994 *apud* LAUTNER, 1998), fisiologista e especialista em programas de educação física para bombeiros, relata que uma pobre resistência muscular significa breves períodos de trabalho e longas horas para recuperação – um luxo normalmente não disponível nos incêndios (e pode-se afirmar também nas ocorrências policiais, *v.g.*, controle de distúrbios civis, desintegração de posse e eventos críticos). Sobre capacidade aeróbia ele diz que quanto maior a capacidade cardiorrespiratória, melhor será sua habilidade em manter seu desempenho físico com o passar do tempo.

Já a força muscular é considerada por O'Connor (1994 *apud* LAUTNER, 1998) o componente físico mais importante nas operações de bombeiro. Ele considera que entre o bombeiro e o fogo há uma interface básica que é o equipamento que ele veste e usa. E é este equipamento que dirige qual é o nível físico requerido e também afeta o desempenho durante o combate a incêndio[32]. Paul Davis (1998 *apud* LAUTNER 1998), outro fisiologista em exercícios e educação física para bombeiros, complementa o raciocínio anterior ao dizer que o aumento geral da força possibilitará uma melhor eficiência no uso das ferramentas e equipamentos nas ocorrências, possibilitando a sustentação física por mais tempo que indivíduos despreparados fisicamente[33].

O informativo técnico de BONNEAU e BROWN (1995) sobre atividades policiais ressalta a importância dos testes de aptidões físicas relacionadas à virtude da saúde, mesmo sendo o objetivo do informativo descrever a necessidade de um teste de aptidão profissional. (*job test*).

A escolha dos componentes físicos que serão avaliados no TAF da PMPR deve decorrer, portanto, da existência de uma sintonia entre as demandas físicas da atividade profissional e da qualidade de vida e bem-estar. Observa-se que dentre aqueles componentes físicos igualmente presentes na promoção à saúde e no exercício profissional, três são unânimes: capacidade cardiorrespiratória, força muscular e resistência muscular (*endurance*).

Além desses, o *Cooper Institute* nos traz uma relação das ações desenvolvidas por policiais com as respectivas valências requeridas (tabela/figura 2). Aqui, a capacidade anaeróbica aparece como o componente físico mais recorrente.

---

[30] A flexibilidade, por exemplo, é um componente pouco observado em alguns atletas ou grupos de pessoas que têm perfeitas condições de desempenhar as atividades policiais e de bombeiro militar.

[31] Subir escadas, resgatar vítimas, puxar mangueiras, cortar ferragens e desencarceramento de vítimas foram algumas das simulações descritas pela autora.

[32] "The basic interface between you and the fire is the equipment you wear and use. It is the equipment that drives the physical fitness requirement and affects performance in firefighting."

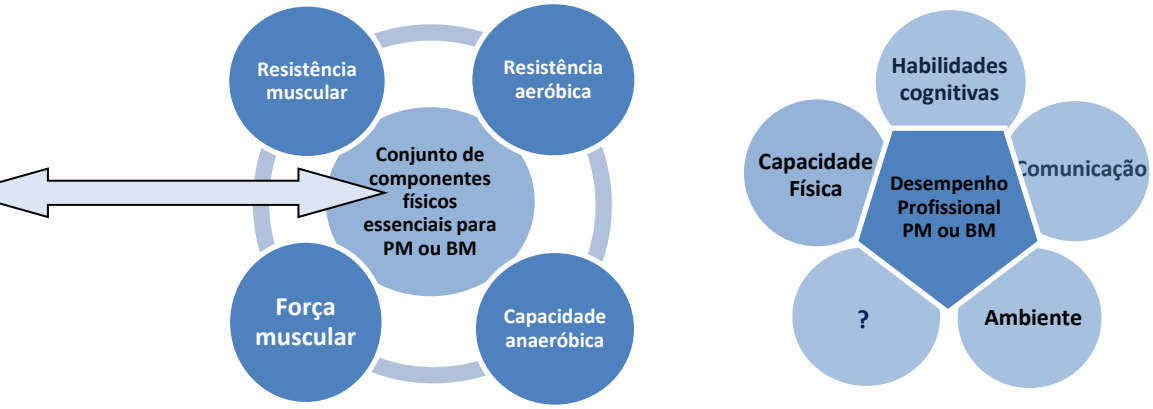
[33] LAUTNER, Douglas. **Firefighter Physical Fitness Programs: Looking for a Standard**. pgs. 14, National Fire Academy, EUA, 1998.

Tarefa profissional	Fator preditivo (correlação com o componente físico)
Perseguição contínua	Capacidade aeróbica
Corridas curtas "*sprints*"	Capacidade anaeróbica
Carregar e transportar	Força e resistência muscular, capacidade anaeróbica
Arrastar e puxar	Força e resistência muscular, força anaeróbica
Empurrar	Força e resistência muscular, força anaeróbica
Saltar e pular	Capacidade anaeróbica, potência e força de pernas
Rastejar	Flexibilidade, resistência muscular e composição corporal
Uso de força < 2 minutos	Capacidade anaeróbica, força e resistência muscular
Uso de força > 2 minutos	Capacidade aeróbica, força e resistência muscular

Figura 2 – tarefas profissionais correlacionadas com componentes da aptidão física.
Fonte: Law Enforcement Commonly Asked Questions – *Cooper Institute*.[34]
(tradução do autor)

Portanto, o presente estudo apresenta as 4 valências que formam o conjunto da capacidade física que devem ser exigidas pela PMPR, tanto para ingresso quanto para aqueles já pertencentes ao quadro. Como demonstrado e justificado, elas são necessárias e fundamentais para atingir uma das faces do desempenho profissional. São elas: capacidade aeróbica, capacidade anaeróbica, força muscular e resistência muscular.

Por fim, é imprescindível que haja o entendimento que esse perfil físico do policial ou do bombeiro militar deve ser analisado sob o viés holístico e contemple as 4 valências essenciais com níveis mínimos do desenvolvimento de cada habilidade. O conjunto não se faz sem uma de suas partes!



[34] Retirado do <https://www.cooperinstitute.org/vault/2440/web/files/684.pdf> em data de 30 jan 2017.

Figura 3 – ilustração da composição holística do conjunto de valências do PM e BM. (criação do autor)

SELEÇÃO DOS TESTES DE APTIDÃO FÍSICA

Julgadas as valências mais importantes para a população de policiais e bombeiros militares, o derradeiro passo é definir os testes adequados à aplicação na Polícia Militar do Paraná. Esses testes de avaliação física deverão dizer qual é o nível da performance física do indivíduo. O interesse da PMPR é a segurança de que o resultado da avaliação responda a questão: o avaliado ainda pode desempenhar as funções essenciais da sua profissão?

Assim, o determinante nesse caso é possuir um teste físico válido para cada componente físico[35]. A ausência de evidências científicas de testes físicos adotados para avaliação dos integrantes da PMPR e CB e daqueles que pretendem ingressar tem, pelo menos, dois riscos: primeiro, a seleção destes testes físicos podem ser irrelevantes para avaliar a capacidade física relacionada ao trabalho, e segundo, os testes físicos selecionados podem ser discriminatórios quanto ao sexo[36].

Por isso que a proposta do novo TAF da PMPR foi construída e alicerçada em vários aspectos doutrinários, principalmente nos dados e pesquisa do *Cooper Institute*, reconhecido por possuir o maior e mais antigo Laboratório de Estudo Longitudinal na respectiva área[37].

Figura 4 - Quais testes físicos avaliam precisamente os componentes abaixo?

Componente Físico	Atividade
Aeróbica (cardiorespiratória)	Corrida de 2.400m***
Anaeróbica (corrida rápida)	Corrida de 300m***
Anaeróbica (força e potência de MMII)	Salto vertical***
Resistência muscular (superior do corpo)	1min Flexão de braço**
Resistência muscular (cintura abdominal)	1min Abdominal**
Força muscular (Superior do corpo)	1RM supino***
Força muscular (inferior do corpo)	1RM leg press*
Flexibilidade (lombar e posterior de coxa)	Banco*
Composição corporal (percentual de gordura)	Dobras cutâneas*

***Altamente preditivo no desempenho de tarefas profissionais em todos os casos
** Preditivo no desempenho de tarefas profissionais na maioria dos casos
* Não é preditivo ou é preditivo em poucos casos

[35] Outro artigo irá determinar os índices e protocolos de cada teste físico, especificando as tabelas por idade e sexo.

[36] LINDBERG, Ann-Sofie. **Firefighter's physical work capacity.** Umeå University, Sweden, 2014.

[37] O *Cooper Institute* abriga o *Cooper Clinic,* utilizado como base de dados para publicar mais de 700 artigos na literatura científica desde 1971. Outro exemplo é o estudo do *Cooper Center Longitudinal Study*: há mais de 40 anos o CCLS segue seus pacientes, mantendo dados sobre as causas de mortalidade e doenças acometidas e comparando com os níveis de aptidão física dos indivíduos.

(tradução do autor, fonte *Cooper Institute*, 2014)

Quando a PMPR deseja avaliar o indivíduo fisicamente é necessário que a abordagem alcance todo o conjunto da capacidade física descrita (vinculado às premissas da saúde e ao desempenho laboral). A consequência, logicamente, é que o TAF deve compor um rol de testes físicos destinados a todos os componentes físicos que anteriormente foram julgados essenciais. Dos 9 testes elencados, 7 apresentam os componentes essenciais. Desses 7, dois são utilizados equipamentos de musculação (*leg press* e banco de supino) por isso opta-se em não utilizá-los em virtude da dificuldade de padronização dos equipamentos e na logística do protocolo de aplicação. Sobram, dessa forma, 5 testes que irão compor a nova proposta do TAF da PMPR.

O único teste físico que integra a proposta e não consta nos estudos do *Cooper Institute* é a tração da barra fixa – utilizado para mensurar a resistência muscular de membros superiores. Esse teste coaduna com a flexão de braço (solo), tendo o mesmo objetivo. Vale mencionar que o teste de barra fixa é um teste extremamente tradicional nas forças militares, de segurança e corpo de bombeiros no Brasil. Possui as mesmas vantagens dos demais testes, pois exige pouco aparato logístico e fácil aplicação. Tendo, portanto, o mesmo objetivo que o teste de flexão de braço, estes foram poderão ser escolhidos pelo indivíduo na avaliação do componente.

Finalmente, segue a proposta do novo TAF da PMPR:

Componente Físico	**Teste de Aptidão Física**
Capacidade Aeróbica (cardiorrespiratória)	Corrida de 2.400m
Capacidade Anaeróbica (corrida rápida)	Corrida de 300m
Força e Potência de membros inferiores	Salto vertical
Resistência muscular (membros superiores)	Barra fixa (tempo livre) ou Flexão de braço (máx. em 1 min)
Resistência muscular (tronco - *core*)	Abdominal (máximo em 1 min)

Com esses testes não se pode afirmar que os indivíduos serão avaliados na plenitude da aptidão física, pois isso demandaria outros testes. Porém, pode-se afirmar que estes testes alcançam os componentes físicos mais exigidos pelos bombeiros e policiais. A utilização destes testes de aptidão física deve envolver os diversos fins institucionais: no ingresso, na seleção para cursos, para promoção ou progressão na carreira, na avaliação física anual e, futuramente, até no conceito individual, visto que a capacidade física é fator fundamental para o desempenho profissional.

COMPARATIVO COM OUTRAS POLÍCIAS E CORPOS DE BOMBEIROS

Defender um argumento exige uma série de fundamentos e respaldos técnicos. A análise comparativa sempre que possível é e deve ser utilizada. Nos casos dos

testes físicos, um olhar para as outras Instituições Policiais e Corpos de Bombeiros é digno de investigação. Essa verificação, seguramente, vai corroborar com as escolhas dos testes físicos.

Os testes estipulados pelo *Cooper Institute* são aplicados por várias corporações policiais nos EUA e Canadá: Miami, Vancouver, Raleigh, Dallas, Tucson, Alaska, entre outros[38]. Contudo, a instituição que melhor expressa a confiança nos testes do Cooper Institute é o Departamento de Investigação Federal (*Federal Bureau of Investigation – FBI*) dos EUA. Depois de 16 anos, o FBI passou a adotar os testes de avaliação física para recrutas e seus agentes no ano de 2015[39]. Os testes adotados seguem os protocolos do *Cooper Institute:* corrida de 2.400m, corrida de 300m, flexão de braço no solo e abdominal[40]. Além desses, a flexão na barra fixa completa a série dos testes adotados pela instituição americana, igualmente faz nossa proposta de TAF. Interessa mencionar que já no ano seguinte houve uma demanda judicial contra o teste físico do FBI, sendo que a Suprema Corte dos EUA não "ouviu a disputa" (não recebeu o processo) do candidato que reprovou no teste aplicado[41].

Quanto às Corporações nacionais, através de estudo dirigido por Cadetes da APMG (2016) foram confrontados os testes físicos em 14 Polícias Militares do Brasil (MG, BA, AC, SP, SC, RJ, MT, DF, RS, AL, PA, AM e PB e ES). Dos resultados foi constatado:

a) Todas possuem teste de capacidade cardiorrespiratória – Corrida de 12 minutos ou 2.400m;
b) Todas possuem teste de força de membros superiores – barra física e/ou flexão no solo;
c) 13 incluem teste de força abdominal;
d) Apenas 5 possuem teste de natação;
e) Apenas 4 possuem teste de velocidade (50m ou 100m);
f) Apenas 2 possuem teste de agilidade.

Observa-se que a proposta encontra respaldo nas maiores exigências das outras Instituições quanto à bateria de testes de avaliação cardiorrespiratória, força de membros superiores e força abdominal. Segue, também, a corrente de não avaliar a agilidade. Por fim, o novo TAF amplia o conjunto de testes e passa a avaliar a capacidade anaeróbica e força de membros inferiores.

TESTES DE CAMPO OU TESTES DE LABORATÓRIO PARA AVALIAÇÃO DAS CAPACIDADES FÍSICAS?

Esse questionamento merece um breve destaque. Com a constante cientifização do esporte, diversos testes de laboratório foram estabelecidos e, aparentemente, podem transmitir uma falsa percepção que são melhores que

[38] Visualizado nos sites <http://www.cityofvancouver.us/police/page/physical-fitness-abilities-test>, <http://www.joinraleighpd.org/physical-assessment.html>, <http://recruiting.dallaspolice.net/recruiting/recruiting.html>

[39] Extraído de <http://fortune.com/2015/04/06/fbi-agent-fitness-test/> em data de 30 de janeiro de 2017.

[40] A informação encontra-se no site <https://www.fbijobs.gov/sites/default/files/PFT_Guide.pdf> , na qual pode ser feito o download do *Physical Fitness Test (PFT) Protocol*

[41] A informação veiculada é "The Supreme Court won't hear a dispute over whether a physical fitness test for FBI special agents is biased against men.(...) man who failed the test after completing 29 out of 30 untimed pushups.". Retirada do site <http://www.businessinsider.com/ap-supreme-court-wont-hear-challenge-to-fbi-fitness-test-2016-10>.

os testes de campo. Nem melhores nem piores, o fato é que os testes de campo, especialmente os adotados, cumprem o propósito de avaliar os componentes físicos. Esse tópico objetiva reforçar e sustentar a escolha dos testes mencionados, conferindo ainda mais uma base sólida para o novo TAF da PMPR.
No estudo bem conduzido por LINDBERG (2014), *Laboratory or Field test for evaluating firefighters work capacity,* foram comparados os resultados de testes físicos de um grupo de bombeiros. Eles foram submetidos a duas baterias de testes: de laboratório e de campo; sendo os resultados comparados com um terceiro grupo de testes que simulavam as atividades laborais comuns das ações de bombeiro. Os resultados, primeiramente, mostraram quais testes de campo e de laboratório mais se aproximaram das simulações de trabalho. Ambos os testes (laboratório e campo) foram altamente correlatos com as simulações.
Porém, a autora concluiu que são os testes de campo que devem ser utilizados ao invés de testes de laboratório para avaliar a aptidão física de trabalho dos bombeiros. Principais argumentos apontam aos custos reduzidos e porque os testes são mais propensos a padronização. Por outro lado, os testes de laboratório requerem uma maior disponibilidade de pessoas especializadas e demandam acesso a equipamentos avançados na qual, usualmente, apenas uma pessoa é avaliada.

DEMAIS RECOMENDAÇÕES OBSERVADAS NA DEFINIÇÃO DOS TESTES FÍSICOS

A adoção de testes físicos, como ferramenta avaliativa das capacidades físicas, também deve ser norteada por princípios e boas práticas de programas de educação física. Felizmente, além dos critérios técnicos expostos, algumas recomendações expostas por NAHAS e CORBIN (1992) também estão alinhadas com os testes físicos adotados.
Esses testes enfatizam atividades para toda a vida por meio de exercícios culturalmente aceitos e agradáveis; são acessíveis com melhores condições de autoavaliação; e, principalmente, priorizam os aspectos mais relacionados com a saúde (em comparação às habilidades motora e esportiva). Aptidões associadas às condições de saúde do indivíduo são menos dependente de fatores hereditários e mais relacionados à mudança de hábitos no exercício de atividades físicas. Essa última recomendação é a principal justificativa em não utilizar testes de agilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do desenvolvimento desse estudo vai além da proposta de novos testes de aptidão física. Não há dúvidas de que a fundamentação teórica será útil na gestão do CB e da PMPR, seja nos questionamentos judiciais e administrativos, ou na segurança da realização de uma criteriosa avaliação física. Algumas lacunas sobre os testes de aptidão física ainda merecem ser sanadas, tais como a determinação dos índices, categorização da idade e gênero e inclusão de testes alternativos, porém as linhas gerais para adotar os 5 testes (Corrida de 2.400m, Corrida de 300m, Salto vertical, Barra fixa ou Flexão de braço, Abdominal) estão prontos.
Acreditamos que esse projeto vai desenvolver a percepção em seus integrantes da importância de cada componente da aptidão física. Criam-se, com isso, melhores condições do policial e do bombeiro militar em entender a avaliação.

Abre-se espaço para a adoção de conceitos e não números. Não se trata de uma correção da atual portaria do TAF, mas de uma edificação de um novo programa com fundamentos e doutrina sólida, novos testes de aptidão e índices técnicos. Seguiremos tendências internacionais e, indiscutivelmente, será referência nacional para os Órgãos de Segurança e Corpos de Bombeiros.

REFERÊNCIAS

BROWN, J. e BONNEAU, J. **Technical Report 03-1997 – Physical Ability, Fitness and Police Work**. Journal of Clinical Forensic Medicine. v. 2, pp. 157-164. Canadian Police Research Centre, Canadá. 1997.

COOPER, Kenneth H., COOPER, Tyler C. **Start Strong, Finish Strong. Prescriptions for a Lifetime of Great Health.** EUA, 2008.

FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION, **Physical Fitness Test (PFT) Protocol**, EUA, 2016. Retirado de: <https://www.fbijobs.gov/sites/default/files/PFT_Guide.pdf> acesso em 30 jan 2017.

GONÇALVES, Luis Gonzaga de Oliveira. **Aptidão física relacionada à saúde de policiais militares do município de Porto Velho-RO**. UnB. Brasília, 2006.

LAUTNER, Douglas. **Firefighter Physical Fitness Programs: Looking for a Standard.** National Fire Academy, EUA, 1998.

LINDBERG, Ann-Sofie, OKSA, Juha e MALM, Christer. **Laboratory or Field Tests for Evaluating Firefighters'Work Capacity?** Sports Medicine Unit Umeå University, Sweden, 2014.

LINDBERG, Ann-Sofie, OKSA, Juha e MALM, Christer. **Multivariate Statistical Assessment of Predictors of Firefighters' Muscular and Aerobic Work Capacity.** Department of Chemistry, Umeå University, Sweden, 2015.

LINDBERG, Ann-Sofie. **Firefighter's physical work capacity.** Sports Medicine Unit Umeå University, Sweden, 2014.

MACHADO, Eduardo Schneider. **A formação policial federal e a atividade profissional: considerações sobre a atividade física, a aptidão física e capacidade para o trabalho**. s/d Retirado de: <https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/artigos/formacaopolicial.pdf> Acesso em 07 fev 2017.

NAHAS, Markus V. e CORBIN, Charles B. **Aptidão Física e Saúde nos Programas de Educação Física: Desenvolvimentos recentes e Tendências Internacionais.** Revista Brasileira de Ciência e Movimento, pgs 47 - 57, 1992.

STEVENSON, Richard. **Testing Physical Capability in the UK Fire & Rescue Service. Review and Recommendations.** UK Firefit Steerring Committe. Disponível em http://docplayer.net/20951655-Testing-physical-capability-in-the-uk-fire-rescue-service-review-and-recommendations.html

WISNIEWSKI, Hannah, **Metabolic demands of law enforcement personal protective equipment during exercise tasks.** College of Bowling Green, EUA. 2013.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR[42]

Oliveira, Rozana Silva[43]
Souza, Cheila Mara de Sá e[44]

RESUMO

Neste trabalho, apresentam-se os resultados e discussões de um estudo de caso desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tucumã da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho, o qual tem por objetivo compreender qual o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar. Para tanto abordo questões que permeiam o processo de pesquisa do referido estudo: qual o papel deste profissional diante dos conflitos e desafios encontrados no contexto educacional? Qual a função deste profissional junto ao corpo docente no processo de ensino aprendizagem? Onde se encontra o pedagógico na escola? Qual a importância da atuação do coordenador pedagógico junto às ações escolares? As questões aqui abordadas baseiam-se em entrevistas e observação deste profissional no cotidiano escolar. Destaca-se ainda a necessidade de uma revisão literária que venha alicerçar em pressupostos de teóricos, os quais dedicaram ao estudo da atuação deste profissional, visto que esses referenciais darão ampla contribuição para o entendimento do papel do coordenador pedagógico no contexto escolar. A pesquisa retratou que no contexto escolar o coordenador pedagógico exerce varias funções como o atendimento aos pais, alunos e professores, função de mediador e articulador nas construções coletivas, nos desafios e conflitos do ambiente escolar. Outro aspecto que a pesquisa aponta é que na escola todos acham fundamental a presença de um coordenador pedagógico bem como sua atuação na escola para o direcionamento das ações pedagógicas.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Coordenação pedagógica. Ação. Reflexão.

INTRODUÇÃO

Nos bastidores da educação muito se tem falado sobre o papel do coordenador pedagógico junto à comunidade e as ações pedagógicas escolar, ou seja, aquele que entre tantas funções, tem sido visto como fio condutor junto ao corpo docente no processo de ensino aprendizagem. Porém percebe-se que muitos ainda se questionam a respeito da atuação desse profissional no âmbito escolar, bem como a necessidade desse profissional no ambiente escolar. Por essa razão, diante desses questionamentos que ainda existem em torno desse profissional, é que se percebe a necessidade de refletir sobre o papel do coordenador pedagógico nesse novo contexto educacional.

É comum no espaço escolar, professores e outros profissionais da educação pensarem na figura do coordenador pedagógico como "mero" colaborador na hora do planejamento das aulas, por esse motivo tenho buscado através desse

[42] Artigo apresentado ao Instituto Souza – Como requisito a aprovação na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico TCC do Curso de Pedagogia.

[43] Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade Instituto Souza.

[44] Orientadora e Professora no Curso de Pedagogia do Instituto Souza.

estudo de caso refletir sobre o papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar. Ademais muitos são os obstáculos e desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no exercício de sua profissão.
Ramalho (2003. Pg.300) afirma:

> "O Coordenador Pedagógico deverá contar com obstáculos para realização de suas atividades. deve prever que será atropelado pelas emergências e necessidades do cotidiano escolar. Deve ter consciência de que suas funções ainda são mal compreendidas e mal delineadas". [...]

Este estudo apresenta o cotidiano de um coordenador pedagógico na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tucumã, Localizada na Rua Abóbora, Nº 5995, Bairro Cohab Floresta no município de Porto Velho – Rondônia, onde foram feitas entrevistas junto a professores, gestores e coordenadores pedagógicos a respeito da atuação do coordenador pedagógico no âmbito escolar; verificou-se a atuação do coordenador pedagógico junto ao corpo docente, bem como junto à comunidade escolar e as demais ações da escola. Durante pesquisa de campo identificou-se que o coordenador pedagógico dessa escola está presente em todas as ações do cotidiano escolar.
Segundo Gil (2002, p.53) a pesquisa de campo possibilita o pesquisador ter experiência direta com o fenômeno que está sendo estudado, uma vez que participa de forma ativa dos trabalhos e da coleta de informações, permitindo um maior aproveitamento e obter um grau maior de confiabilidade nos resultados
E, a partir dos dados coletados foi feita uma análise dos dados primários à luz da literatura para que houvesse compreensão do papel do coordenador no ambiente escolar.

SUPERVISÃO ESCOLAR TRAJETÓRIA HISTÓRICA

No atual cenário educacional brasileiro percebe-se uma preocupação geral com a formação integral do ser humano, com a maneira que os professores estão levando seus alunos a construção de novos conhecimentos na busca constante pela melhoria na qualidade do ensino, neste contexto, de busca pela qualidade do ensino, tornam-se cada vez mais necessária a presença profissionais especializados para subsidiar as ações pedagógicas auxiliando na orientação do fazer pedagógico e em tudo que envolve o universo escolar.
Segundo Savianni (2006, p. 20)

> [...] no Brasil a origem dos serviços de supervisão escolar, hoje chamados de coordenação pedagógica, vem do tempo dos jesuítas e de um modelo oriundo dos estados Unidos, no século XVIII, que atendia especificamente ao ensino com o objetivo de criar mão de obra para atender o mercado de trabalho em processo de industrialização, com a visão de coibir, controlar e fiscalizar as ações do sujeito.

Para Vasconcellos (2002 p. 86) a princípio a supervisão escolar foi instituída especificamente nas escolas de 1º e 2º graus, dentro de uma visão controladora, sem nenhuma preocupação com as especificidades dos alunos nem com os

desafios da sala de aula. A partir daí, surge à divisão dos trabalhos técnicos no contexto da educação, o que leva o supervisor escolar de forma arbitrária e autoritária desacreditar nos professores, detendo para si o controle das ações.
Percebe-se então nesse contexto um comprometimento do supervisor com a estrutura burocrática de poder e autoridade individual.
Após a explosão dos jesuítas e as reformas Pombalinas o sistema de ensino foi extinto, bem como a queda do cargo de Prefeitos de estudos, os quais eram considerados assistentes do reitor para ajudar no bom andamento dos estudos, e então foram contratados os professores leigos para as consideradas aulas régias introduzidas pelas reformas de Pombal, o que foi considerado um retrocesso no ensino. A partir de então a idéia de supervisão continuava presente, porém em um aspecto mais amplo político-administrativo, fiscalização, direção coordenação e orientação do ensino, na então figura do diretor de ensino. Outro fato marcante no histórico do coordenador pedagógico foi a formulação da lei de 15 de outubro de 1827 que instituiu as escolas de primeiras letras baseadas no "Ensino Mútuo", método pelo qual o professor exercia a função de docência e supervisão, instruindo os monitores e supervisionando as atividades de ensino e aprendizagem.
Conforme Saviani (2006, p. 22)

> [...] durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitou-se à supervisão ativa de circulo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à frente um monitor, aluno mais avançado, que ficava dirigindo. Fora destas horas, os monitores recebiam diretamente dos professores, uma instrução mais completa, e não era raro ver os mais inteligentes adquirirem a instrução primária superior.

Alguns estudiosos, ainda no Império defenderam idéia de que a função supervisora deveria ser exercida por agentes específicos. Dessa forma em 1834, o então ministro do Império Chichorro da Gama fez um relatório sobre o sistema de ensino, no qual constatava a desilusão com o ensino mútuo e afirmava a necessidade de criação de um Inspetor de Estudos. Pelo qual sua sugestão fundamentava-se na alegação de ser impossível uma mesma função acumular tantas e tão diferenciadas obrigações.
As reformas Couto Ferraz, pelo regulamento de 17 de fevereiro de 1854, estabelecem como missão do inspetor geral supervisionar todos os estabelecimentos de ensino públicos e particulares, e proceder desde a autorização de abertura de escolas, às escolhas do material didático.
Para tanto o inspetor deveria ser um elemento de prestígio pessoal e conhecimento com pessoas importantes e com autoridades constituídas. Suas atribuições incluíam fiscalizar e padronizar as rotinas escolares, as normas oficiais emanadas das autoridades centrais, por essa razão exercia essas funções como "autoridade do sistema", através de visitas corretivas e de registros permanentes para confecção de relatórios a serem encaminhados aos órgãos centrais com o objetivo de fiscalizar o grau maior ou menor de desvio da ação pedagógica em relação aos padrões estabelecidos pela Lei.
No início do período republicano, a reforma da instrução pública paulista (1896), instituiu, entre outros órgãos de educação, o Inspetor de Ensino, cuja função,

que deveria ser orientadora, caracterizou-se, na época, pela ação burocrática em detrimento das funções pedagógicas.
Outro ponto importantíssimo nesse histórico foi à década de 20 do século XX onde se deu o surgimento dos Técnicos da educação. Então foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), por iniciativa de Heitor Lira. A ABE foi um elemento propulsor e estimulante aos "técnicos em educação". A reforma João Luís Alves em 1924 criou o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino separando, assim, a parte administrativa da parte técnica que antes estavam unidas num mesmo órgão o Conselho Superior de Ensino. Após a década de 30, do século XX, deu se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Em meio a tantos acontecimentos, merece destaque, porém, a aprovação do Parecer nº 252 de 1969 que reformulou os cursos de Pedagogia, como explica Saviani abaixo:

> Por intermédio desse parecer, em lugar de se formar o técnico em educação com várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções foram denominadas habilitações. O curso de pedagogia foi então organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. Foram previstas quatros habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação, além disso, previu-se também uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de oficinas profissionalizantes dos cursos normais. A habilitação correspondente ao Planejamento Educacional foi reservada para o nível de pós-graduação (mestrado). É com este parecer que se dá a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional/coordenador pedagógico. Com efeito, embora desde pelo menos a década de 30 a idéia de supervisão tenha se encaminhado em direção a especificação das atribuições do supervisor sinalizando a sua profissionalização, permanecia, ainda, certa indefinição, de modo especial em relação às funções de inspeção. (SAVIANI, 2006, p. 29).

A partir da LDB9394/96 a função do coordenador pedagógico ganha especial destaque.

> [...] acompanhar a atualização pedagógica e normativas, com especial atenção, em ambos os casos, aos fundamentos determinados na LDB 9.394/96; propiciar oportunidades de estudo e interlocução aos professores, em atividades coletivas, que reúnam professores que desenvolvem um mesmo conteúdo nas diversas séries e níveis escolares: propiciar oportunidades de estudos e decisões coletivas sobre o material didático. (RANGEL, 2001, p. 40).

Considerando o pensamento da autora, diante as mudanças neste mundo globalizado em constante evolução e avanços tecnológicos que exigem uma sintonia dinâmica de integração entre o homem e meio no qual está inserido. Nesse contexto a educação também tem evoluído nos seus diferentes aspectos teóricos e técnicos o que implica na dinamização de suas atividades e das relações interpessoais importantes para evolução da escola e desenvolvimento de alunos pais e comunidade.

O artigo 64 da LDB reconhece o Coordenador Pedagógico enquanto profissional da educação. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96, o supervisor Pedagógico passa a ser um profissional fundamental no contexto escolar o qual procura envolver-se em todas as ações pedagógicas da escola em busca promover melhores condições para o aperfeiçoamento pessoal, profissional e social. O supervisor escolar passou a ser agente fundamental dos processos de mudanças principalmente o desenvolvimento profissional, no que diz respeito aos talentos individuais, o desenvolvimento de habilidades, de conhecimento e experiências que possam beneficiar aos alunos, no processo de desenvolvimento, de aprendizagem e interação social (BRASIL, 1996).

Nunes (2006) e Lima (2006), afirmam que a supervisão escolar adquire integralmente a missão de fazer interagir, de promover relacionamentos interpessoais com visão de atingir os objetivos comuns. Nesse aspecto o supervisor escolar tem o importante papel de promover o fluxo de comunicação e integração entre aqueles que fazem parte da comunidade escolar visando a melhoria no processo ensino aprendizagem do aluno.

As principais qualidades do coordenador pedagógico foram enumeradas por Pires (1990), como o supervisor escolar deve ser capaz de promover a interação entre os grupos que atuam na escola, zelar pela qualidade do ensino, colaborar diretamente com os professores, com os alunos e suas famílias, e acima de tudo, se transformar em instrumento capaz de facilitar mudanças.

A atuação do coordenador pedagógico frente à formação continuada acaba sendo um dos pontos centrais no espaço escolar cuja proposta atual chama atenção a atuação do coordenador pedagógico ao estudo do processo didático e suas relações, focalizando bem os aspectos das relações entre os professores, os alunos e os objetivos educacionais principalmente os que compõem as diretrizes curriculares, os aspectos sociais, a inclusão escolar, a interação com as famílias dos alunos e os aspectos voltados para questões da objetividade e qualidade do ensino ministrado aos alunos requer do professor uma formação continua.

Portanto Rangel (2008) traz a definição do trabalho de coordenador escolar como uma ação de coordenação e orientação pedagógica. Como ação de coordenação caberia ao coordenador criar e estimular oportunidades de organização comum ao trabalho pedagógico e a integração desse trabalho em todas suas etapas, como orientação caberia ao coordenador pedagógico a criação de oportunidades aos estudos coletivos para uma análise do fazer pedagógico desenvolvido na escola. Já Alonso (2008) considera o trabalho de orientação do coordenador pedagógico e a assistência que ele dá ao professor mediante as dificuldades que surgem no seu cotidiano escolar como a ação mais significativa desenvolvida pelo coordenador pedagógico. Para a autora a atuação

do coordenador pedagógico só surtirá efeitos se for voltada para o desenvolvimento profissional professor que vise sua autonomia.
Nesse sentido, o grande desafio do coordenador pedagógico enquanto articulador do processo de formação continuada do professor numa sociedade de constante transformação é buscar fazer a diferença. Essa diferença se faz a medida que o profissional se torna um inovador que está constantemente ligado nas mudanças do momento, se infiltrando no desconhecido, vivenciando experiências enriquecedoras ter o olhar voltado para o trabalho em equipe, como fala Tom Peter (Revista VOCÊ S/A.2003. ed.65): é despertar o talento latente dos que trabalham conosco (ou para nós) oferecendo-lhes oportunidades que justifiquem sua opção de investir em seus mais preciosos recursos: seu tempo e seu comprometimento emocional" .
Nessa nova visão o coordenador pedagógico deve buscar ser criativo, reinventar o seu fazer, repensar novas estratégias, como diz Medina (1997 p. 34) "existe espaço para a ação supervisora e este espaço pode ser ocupado por aqueles supervisores que desejarem problematizar, responder e duvidar, refletir/reagir e agir a respeito do seu próprio trabalho, cujo objeto é a produção do professor e do aluno no ato de ensinar e aprender".
Portanto cabe ao coordenador pedagógico fazer sua parte no contexto educacional quanto defensor da qualidade do ensino transformando-se em uma co-agente na formação integral do aluno e entre a função que lhe cabe está o trabalho junto aos professores no processo de ensino e aprendizagem
A ação docente é caracterizada por fazer a mediação do conhecimento ao aluno, a qual acontece através da interação e aplicação dos métodos e organização do ensino de maneira assegurar esse encontro. Dessa forma o coordenador pedagógico deve atuar junto aos professores auxiliando no planejamento de suas ações pedagógicas visando à apropriação de conhecimento, numa constante interação avaliando o processo de ensino com compromisso ético e competência.
Segundo Pimenta (1999), o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua.
Portanto na aquisição e efetivação desses saberes a intervenção do coordenador pedagógico é muito importante em favor do professor para contribuir com seu fazer pedagógico em sala de aula, onde esse professor deve ter em mente a importância na qualidade da construção do conhecimento e troca de experiência na junto a identidade do aluno. Para melhor visão dessa atuação do coordenador pedagógico tomamos como base o que diz Vasconcellos:

> Atendimento individual ao professor (sistemático ou de acordo com solicitação); orientação individual ou coletiva para o planejamento de sala de sula; sessão de orientação semanal por série, ciclo, ou área; acompanhamento de aulas, coordenação das reuniões pedagógicas; reunião sistemática com a equipe diretiva; busca de subsídios para os docentes; análise do material didático; participação em projetos específicos; assessoramento para produção de material didático; estímulo à pesquisa; incremento da

> formação permanente através da organização de cursos ou palestras para professores. (2002, p. 109).

Assim compreende que essa relação professor e coordenador pedagógico se dão de acordo com suas necessidades pedagógicas, onde o professor tem como objetivo principal a construção do desenvolvimento do aluno na sua integralidade e o coordenador tem como foco a atuação pedagógica do professor, que por sua vez tem o domínio e conhecimento dos conteúdos sistematizados e o coordenador o conhecimento relativo às atividades e a forma de encaminhar esses saberes, levando em consideração o ritmo e a forma de aprender dos alunos. Assim as atribuições do coordenador pedagógico se ampliaram a medida que vivemos em uma sociedade de mudanças constantes seja no campo econômico, político, social e ideológico e a escola como ambiente de aprendizagem neste contexto enfrenta inúmeros desafios que comprometem sua ação frente à realidade, portanto os profissionais da educação precisam estar cientes que os alunos devem ter uma formação cada vez mais ampla e dessa forma promover o desenvolvimento das capacidades desses alunos, o que torna necessário a presença de um coordenador pedagógico na escola.

Um coordenador pedagógico que seja capaz de conhecer o seu papel na escola, a importância da sua formação continuada e do corpo docente bem como procurar manter uma parceria entre alunos, professores, gestão e pais.

Embora muitos tenham um olhar para coordenador pedagógico como figura que sabe tudo nos encaminhamentos pedagógicos, é necessária que esse profissional tenha visão numa liderança que busca resposta para os desafios escolar no coletivo.

Todavia Piletti (1998, p.125) aponta as principais atribuições do coordenador pedagógico, listadas em quatro dimensões: a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Diante do amplo quadro de atribuições, muitas pela falta de conhecimento dessas atribuições acabam por ignorar o papel do coordenador pedagógico na escola. Muito se cobra desse profissional, o qual acaba assumindo uma função de gerenciamento no ambiente escolar atendendo professores, alunos e professores bem como se responsabilizando por imprevistos ocorridos do tipo "resolve tudo". Muitos acabam incorporando esse título e na tentativa de resolver as demandas da escola acabam se deparando com uma instabilidade profissional, de modo que, segundo Bartman (1998 p. 1).

> [...] o coordenador pedagógico não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Todos envolvidos no processo educacional devem ter um novo olhar ao papel do coordenador pedagógico na escola, buscando um equilíbrio em suas atribuições, de modo priorizar a melhoria das práticas pedagógicas onde todos na escola se tornem co-responsáveis pelo processo ensino aprendizagem.

Percebe-se por tanto que nesse sentido o grande desafio do coordenador pedagógico é redefinir seu espaço de atuação e reconstruir seu perfil profissional.

Fonseca (2001), diz que devemos ter um novo olhar para o coordenador pedagógico na escola o qual deve ser orientado para: resgatar a intencionalidade da ação possibilitando a ressignificação do trabalho superar a crise do sentido; ser um instrumento de transformação da realidade – resgatar a potência da coletividade; gerar esperança; ajudar a construir a unidade, superando o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição; propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional; ser um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individualistas e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente e entre outros citados pelo autor.

Precisamos de um novo olhar que busque dar identidade a este profissional, como alguém que está no espaço escolar para ajudar na busca de soluções aos problemas, como mediador e agente facilitador do docente no âmbito de sua formação continuada e do seu fazer pedagógico priorizando a melhoria na qualidade do processo ensino aprendizagem.

Portanto a coordenação pedagógica deve garantir a escola como um espaço de diálogo, fortalecendo assim as ações pedagógicas onde todos na sua coletividade lutam por uma educação de qualidade buscando supera os obstáculos para realização das ações coletivas. Nessa luta cabe ao coordenador pedagógico articular entre todos do ambiente escolar as trocas de saberes e experiências para melhoria do fazer pedagógico.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

No sentido de melhor compreender o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar, realizou-se um estudo de caso na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tucumã, da rede municipal de ensino de Porto Velho. O Estudo foi realizado junto ao gestor, coordenador pedagógico e alguns professores. Durante o estudo de caso realizou-se observação do cotidiano do coordenador pedagógico, conversa informal e entrevistas.

Durante conversa com a diretora a mesma relata que nas reuniões dos Conselhos de Classe na fala dos professores em geral os alunos não apresentam muita dificuldade de aprendizagem apresentando alguns casos de alunos com problemas de indisciplina, porem os problemas são resolvidos em conjunto com a equipe pedagógica e corpo docente. Enfatizou ainda a importância de uma gestão democrática contribui muito para o bom andamento da escola e que a participação das famílias no acompanhamento do aluno e nas ações desenvolvidas na escola também são fatores que contribuem para o bom trabalho desenvolvido na escola. A gestora ressalta que apesar de ter o apoio da comunidade e das famílias, a presença da coordenadora pedagógica é muito

importante para o bom andamento das atividades na escola, a qual garante que as ações pedagógicas planejadas sejam executadas e assim assegurar a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem no contexto escolar.
Em conversa com os (as) professores (as) sobre o papel do coordenador pedagógico na escola os mesmo se referem ao trabalho do coordenador pedagógico como aquele profissional que deve atuar junto aos professores contribuindo com sua formação continuada; bem como estimular a pesquisa e o trabalho coletivo; auxiliar no planejamento das aulas, no trabalho com os pais e em sala de aula; elaboração dos projetos e ser um mediador entre a escola e a secretaria de educação. Ainda em conversa com os (as) professores (as) percebeu-se quando se trata das atribuições do coordenador pedagógico falta uma delimitação quanto a sua função, grande parte tem uma visão ampla das atribuições desse profissional na escola, como aquele que deve estar envolvido em todas as ações do ensino aprendizagem, entre outras coordenar, além de supervisionar, desenvolver projetos, resolver problema escolar, na elaboração do PPP e articula para a melhoria do trabalho pedagógico.
Para a entrevista foi utilizado um roteiro com quatro perguntas para os professores e com cinco perguntas para o coordenador pedagógico. Os dados da pesquisa junto ás professoras apresentados, nos quadros que seguem, revelaram que para elas a importância do coordenador pedagógico junto à comunidade e as ações escolares implicam em muitos desafios. Vejamos o quadro 1:

Quadro 1 – Importância do coordenador pedagógico.

Qual a importância do coordenador pedagógico junto à comunidade e as ações escolares?	
Professor "A"	A coordenadora tem que mostrar qual é o papel dela naquela instituição e assim chamar a comunidade direta ou indiretamente para participar do seu projeto (coisa que sabemos que não acontece).
Professor "B"	Fundamental importância, pois a escola e a comunidade precisam andar lado a lado, e o coordenador é quem faz essa mediação entre comunidade e escola.

Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2018.

Sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico junto ao corpo docente as professoras disseram que acham muito importante, uma vez que ele e responsável pela interação entre comunidade e escola, porém muitas vezes ele acaba por não exercer essa função de mediador.
Como lembra Nunes (2006) e Lima (2006), a supervisão escolar tem como missão proporcionar a integração entre os que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem e ser o elo de comunicação entre a comunidade escolar primando pela qualidade do ensino. Vejamos o quadro 2:

Quadro 2 – O trabalho do coordenador pedagógico junto ao corpo docente.

Como você vê a atuação do coordenador pedagógico junto ao corpo docente?	
Professor "A"	Creio que o coordenador pedagógico tem que está caminhando junto com sua equipe docentes para conhecer de perto a realidade de cada sala de aula e assim juntos traçar estratégias que venham beneficiar tanto seu professor quanto ao aluno e toda comunidade escolar.

Professor "B"	Alguém para orientar os professores mediantes a tais situações. Vejo como um apoio (ajuda) para juntos encontrar soluções aos problemas que surgirem.

Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2018.

Quanto à atuação do coordenador pedagógico frente aos conflitos e desafios observamos que o coordenador pedagógico é aquele profissional que busca dar apoio ao corpo docente orientando, mediando e traçando estratégias para dar soluções aos problemas.

Piletti (1998, p.125) fala que entre tantas atribuições do coordenador pedagógico cabe a este profissional dar o apoio necessário aos professores no planejamento de suas atividades bem como estimulá-los a executar o seu fazer pedagógico com entusiasmo e mediar nas situações problemas que sugerem durante o processo de ensino aprendizagem. Vejamos o quadro 3.

Quadro 3 – O coordenador pedagógico frente aos conflitos e desafios escolares.

Como você vê o coordenador pedagógico diante dos conflitos e desafios escolar?	
Professor "A"	O coordenador pedagógico tem que buscar mecanismos diferenciados, pois hoje nossos alunos se encontram em um mundo globalizado.
Professor "B"	O papel do coordenador é orientar, trazendo sempre novas idéias, soluções. Vejo uma atuação de um líder que sempre traz inovações e soluções aos desafios no cotidiano escolar.

Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2018.

As respostas das professoras confirmam, em seus olhares aquilo que Fonseca (2001), diz sobre se ter um novo olhar para o coordenador pedagógico na escola o qual deve ser orientado para: resgatar a intencionalidade da ação possibilitando a ressignificação do trabalho superar a crise do sentido; ser um instrumento de transformação da realidade – resgatar a potência da coletividade; gerar esperança; ajudar a construir a unidade, superando o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição; propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional; ser um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individualistas e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente e entre outros citados pelo autor. E isto que as professoras conseguem ver na ação da coordenadora

Os dados relativos à pesquisa junto ao Coordenador Pedagógico mostraram que na opinião dele os desafios são *assumir uma postura que promova atividade de aprendizagem, já que estamos diante de aceleradas mudanças e precisamos acompanhar esse processo de um mundo que garanta a melhoria da instituição como um todo*.

Sobre como ele vê sua função junto ao corpo docente, o Coordenador respondeu que considera *essencial já que se faz necessário a presença de um profissional que direcione o trabalho pedagógico da escola, para que se efetue a qualidade em todo processo educacional. Ele deve procurar manter a motivação do corpo docente e trabalhar em parceria com os mesmo para que o trabalho seja desenvolvido com mais qualidade*

E ainda considera *O papel do coordenador pedagógico como fundamental já que ele é um agente articulador de práticas educativas que visam à qualidade da formação humana*.

Quanto à atuação frente à comunidade escolar revelou que *Hoje a escola assume responsabilidade pelo aluno em seus múltiplos aspectos: físico, intelectual, escolar social, emocional, vocacional e outros. Portanto, diante de toda globalização atual, a supervisão escolar deve estar sempre em constante observação tudo que ocorre no contexto escolar e em seu entorno para interferir de forma a promover crescimento/desenvolvimento no educando.*

Disse também que no cotidiano o coordenador pedagógico desenvolve várias atividades entre elas destacou: *Orienta o trabalho do professor, acompanha e orienta no planejamento e dá apoio a direção, media o processo ensino aprendizagem, articula a teoria e a prática. Ele também tem função de integrar, colaborar e coordenar.*

As ideias apresentadas pela coordenadora pedagógica da escola indica que ela acompanha as transformações e as exigências da profissão, exatamente como o que propõe Medina (1997 p. 34) "existe espaço para a ação supervisora e este espaço pode ser ocupado por aqueles supervisores que desejarem problematizar, responder e duvidar, refletir/reagir e agir a respeito do seu próprio trabalho, cujo objeto é a produção do professor e do aluno no ato de ensinar e aprender".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras de textos, visitas a escola campo do estudo de caso aqui apresentado, das entrevistas realizadas junto aos professores e coordenador pedagógico e conversa com a equipe gestora, conclui-se que o coordenador pedagógico exerce varias funções como o atendimento aos pais, alunos e professores, é articulador do processo democrático da escola e da construção coletiva mesmo diante de tantos desafios e conflitos encontrados no ambiente escolar. E na maioria das vezes o coordenador pedagógico é chamado a desempenhar outras funções, ficando sobrecarregado nas suas atribuições específicas.

Percebeu-se que no ambiente escolar todos acham super importante à presença de um coordenador pedagógico na escola, bem como a sua atuação motivadora, inovadora e mediador que busca a transformação a partir do processo ensino aprendizagem. Para tanto é necessário que esse profissional esteja alerta aos desafios que lhe chegam dia após dia, conhecer o universo globalizado da educação, suas diversidades, mudanças e avanços para que sua atuação pedagógica venha contribuir de forma positiva no processo de ensino aprendizagem e assim garantir a qualidade das ações pedagógicas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FONSECA, J. P. **Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar**. São Paulo-SP: Jornal da APASE. Secretaria de Educação. São Paulo.SP. Ano II – Nº. 03, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Elma Correa. **Refletindo políticas públicas e educação**. **In: Supervisão e Orientação Educacional:** perspectivas de integração na escola. Cortez Editora, 2006.

NUNES, Marília Forgearini. **Supervisão e Novas tecnologias**. Disponível: http://www.centrorefeducacional.com.br/superfect.htm. Acesso, 14/03/2018.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática,1998.

PIMENTA, Selma Garrido textos Nascimento Edson et al. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, Maria Ribeiro. **O Papel do Profissional na Escola. In. Revista do Departamento de Ensino do 2º Grau**. SEE/MG, 1990

RAMALHO, Laurinda, **A coordenação da escola e o cotidiano da escola**, Ed.:Loyola, SP,2003.

SAVIANI, Demerval: **A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função á profissão pela mediação da idéia.** In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 5ª Ed São Paulo: Cortez, 2006.

RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertard, 2002.

www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso, 14/03/2018.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Matter, Sandra Kátia de Oliveira

RESUMO

O presente artigo pretende realizar uma reflexão acerca dos desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar acerca da leitura e da escrita, bem como tem o intuito de apresentar o quanto a leitura e a escrita se revelam como importantes conquistas no processo educativo do ser humano, por meio da escola ou outras situações vivenciadas pelos sujeitos, e para tanto mostra o quão importantes são quando internalizadas, favorecendo assim a socialização do educando. Não obstante no instante que a sociedade letrada valoriza a leitura e a escrita, o papel da escola, do professor, se consolidam no sentido de proporcionar condições ao aluno de apropriar-se dos instrumentos que facilitam a leitura e compreensão do mundo em que vivem. Também é por meio da aquisição da leitura e da escrita que é possível construir textos significativos que expressam a realidade. Este trabalho parte da perspectiva de que a relação de aprendizado da leitura e da escrita tem sido discutido em elevadas proporções nos meios educacionais, no sentido de elevar o nível da produção textual do aluno no ensino fundamental, no entanto diversos fatores de ordem sociocultural, econômica, pedagógica influenciam no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos na produção de texto. Estas análises bibliográficas ainda que limitadas, têm por objetivo auxiliar os educadores na reflexão sobre suas experiências como professores, comprometidos com a qualidade do ensino, tem resultado em propostas inovadoras voltadas ao rompimento com a prática pedagógica tradicional, e através de recursos, tais como jornais, revistas, e outros artigos, têm estimulado à prática da leitura e da produção textual em classe, revelando resultados significativos. Outro aspecto a se considerar na produção textual revela-se na fragilidade que as séries iniciais demonstram no ensino de gramática. Por outro lado, as perspectivas socioeconômicas, resultantes do nível de escolaridade familiar, falta de recursos financeiros para a aquisição de leituras, a falta de estímulo nas escolas em relação as atividades ligadas a produção do leitor, são alguns entraves que impedem a criança em especial da escola pública de produzir textos qualitativos. Então, o estudo em comento através de um estudo bibliográfico revela o quanto à leitura e produção de textos qualitativos no ensino fundamental se descreve como uma problemática que transcende os muros da escola, e recai nas esferas socioculturais que se manifestam na sociedade que vivemos. A pesquisa traz um novo enfoque do fazer pedagógico, valorizando os aspectos de desenvolvimento do espírito crítico e analítico do estudante, a partir da inclusão de da leitura e da produção textual.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita, Aprendizado, Produção textual, Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita representam um importante papel no processo de integração do indivíduo à sociedade, e especialmente no mundo letrado em que vivemos, contribui para separar socialmente os sujeitos entre analfabetos e alfabetizados. De acordo com o aprendizado que a leitura e a escrita oferecem é possível o indivíduo compreender e expressar, por meio de determinados símbolos, suas idéias.

Concebidas como a oportunidade de desenvolvimento humano, o aprendizado da leitura e da escrita se descreve na sociedade em segmentos institucionalizados; à escola cabe a função de promover estas habilidades nas crianças desde seus primeiros anos de existência. Não menos importante neste processo é o contexto sociocultural em que a criança está inserida, pois ele desempenha papel singular no processo de apreensão da leitura e da escrita, chegando mesmo a interferir nas relações sociais, mediando cotidianamente o aprendizado da criança na interação com os adultos.

Deve-se considerar que o estudo da leitura e da escrita não se restringe apenas ao ambiente pedagógico, pois inúmeros fatores estão envolvidos, que devem ser investigados cientificamente, visando oferecer ao educador um quadro compreensivo e explicativo da realidade. O estudo da produção de textos nas series do ensino fundamental é relevante ao professor, pois oferece amplas possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica e ao mesmo tempo oferece alternativas no sentido de criar novos modelos para estimulação da produção textual em sala de aula, e diante do quadro que a escola revela, é possível romper com as perspectivas retrógradas de ensino que inibem a criatividade e a expressão do aluno em relação ao pensar. Também é necessário observar os problemas mais relevantes, tanto do ponto vista linguístico, quanto do ponto vista didático, que interferem na produção qualitativa da leitura e da produção textual na sala de aula.

O PAPEL DA LEITURA

Historicamente a leitura revelou-se como importante aspecto no processo de transformação social, possibilitando ao homem ampliar seu olhar descritivo sobre a natureza e o mundo à sua volta; e diante das novas oportunidades, que se revelaram por meio do uso da leitura. Por outro lado, a vida social sofreu alguns impactos, principalmente no sentido de separar os sujeitos na sociedade, através de particularizações representadas pelos letrados e pelos não letrados.

Segundo CHAUÍ (1986, p. 48) a invenção da escrita alfabética contribuiu significativamente para ampliar a capacidade de abstração e de generalização do homem diante da realidade que lhe é exposta, e no momento que a escrita é inventada permitiu em maiores proporções a representação das imagens, a expressão de ideias, o que contribuiu para um aumento da produção literária. Especialmente no mundo grego, a invenção da escrita trouxe importante avanço na literatura, como também influenciou nas relações do homem na polis.

Através da leitura o sujeito é capaz de se apropriar de informações diversas que auxiliam a formulação e reflexão de um determinado pensar, assim como a leitura possibilita reconstruir o conhecimento, de acordo com os novos olhares lançados sobre a produção escrita, pensa-se que através do uso da leitura, o

homem descreve sua relação dialética com o mundo ao seu redor, dando significado as coisas, ou então re-significa, de acordo com as suas intenções e seu olhar sobre o mundo.

No pensamento proposto por Freire (1999, p. 32) a leitura assume importante papel no processo emancipatório humano, especialmente no sentido em que ela se projeta representando uma determinada realidade que é possível ser superada, e diante da relação que se descreve entre o homem e o mundo, Freire (1999, p. 19) acrescenta que "a leitura da palavra, precede a leitura de mundo". A relação estabelecida entre a leitura e o homem no plano social, permite a ele tornar-se sujeito construtor de sua história, e diante das perspectivas expressas na luta de classe, o papel da leitura é fundamental, no processo da disputa hegemônica no plano da sociedade de classes.

Visto que a leitura assume uma multiplicidade de dimensões na vida social, pois se revela de inúmeras maneiras no processo de interação entre o homem e o mundo, Martins (1994, p. 11-12) destaca que a leitura do texto, do gesto, de uma determinada situação, indica que o ato de ler supera a dimensão revelada usualmente na escrita, de modo que é relevante considerar a leitura como um importante objeto de estudo, principalmente quando se trata da compreensão da realidade.

Pensa-se que em toda leitura, revela-se um sentido que o leitor dá ao objeto lido, e nesse caso, ele se constitui como um ato intencional, pois a leitura de um objeto pode ter várias interpretações dadas pelos sujeitos leitores. Então o papel da leitura em nossa vida cotidiana começa nos primeiros contatos com o mundo. E segundo MARTINS (1994, p. 11-12)

> Trata-se, pois, de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo.

A leitura assume relevante papel social, no sentido de possibilitar ao sujeito o contato como o mundo, e cotidianamente ela se revela como importante competência necessária a compreensão da realidade, e no contexto da sociedade letrada que vivemos, o constante uso da leitura permite a apropriação da informação necessária à sobrevivência humana. GALVES (1957, p. 82) aponta que mediante a competência comunicativa, oferecida pela leitura é possível o indivíduo expressar de maneira articulada o pensar, e assim a competência linguística pode ser desenvolvida desde o momento que a criança é inserida no contexto sociocultural.

A relevância da leitura no processo de interação humana mostra-se fundamental ao exercício da verbalização e a ampliação do foco compreensivo da realidade, e no momento que ela é oportunizada no contexto que o sujeito vivencia suas experiências, pode ser favorável ao entendimento das imagens que a vida cotidiana expressa, segundo GALVES (1997, p. 97) *"o bom leitor revela particularidades que o destacam no grupo social, especialmente pela dimensão criativa que revela diante de determinadas situações".*

Visto que o mundo contemporâneo é recortado por diversas significações, a diversidade de leituras possibilita ao sujeito compreender a realidade, de modo

que dependendo do quadro em que as relações entre os sujeitos se projetam na sociedade, à leitura torna-se importante instrumento de apropriação humana, no sentido de auxiliar o homem a construir seu processo de emancipação e autonomia, e por outro lado, a leitura oferece a perspectiva de projeção de uma realidade, segundo o contexto de historicidade humana, através da relação dialética assumida entre ele e o mundo, é possível compreender e transformar o quadro vigente: logo o papel da leitura na vida humana é fundamental para a elaboração do homem autônomo.

A LEITURA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.

A escola descreve um quadro problemático e complexo no sentido de oportunizar o acesso ao conhecimento, e especialmente entre os segmentos menos favorecidos revela-se um estado propício a exclusão, pois no momento que se descreve no contexto pedagógico, a presença da leitura, os resultados não têm sido significativos. A aprendizagem da leitura e escrita de acordo com a perspectiva sistematizada faz da escola um importante espaço para a conquista do ato de aprender, desde que se facilitem condições para tal.

A relevância das experiências anteriores da criança em relação à prática da leitura, em diversos momentos é deixada em segundo plano nas atividades pedagógicas e o aprendizado formal, ausente de uma perspectiva voltada a contextualização da realidade, é constantemente observada.

Diante da necessidade de oferecer aos sujeitos a apropriação da leitura e da escrita, a escola na perspectiva da sociedade burguesa concedeu o processo de escolarização formal como meio de defender os interesses do capital, pois era necessário ao indivíduo saber ler, escrever, contar, dimensões estas fundamentais ao acesso no processo produtivo, contudo a escolarização de acordo com MARZOLLA (1997, p.16) obedece a relação estabelecida de reprodução das condições sociais, e nesse ângulo a escola não consegue desenvolver um ensino voltado a plena utilização da leitura e então à criança, desde o acesso a pré-escola revela dificuldades, que em muitos casos, não consegue ser superada.

Visto que a escola no modo de produção capitalista atende a interesses particulares, pois o currículo existente expressa os pensamentos dos grupos hegemônicos, a prática da leitura não é incentivada, o que certamente inviabiliza o desenvolvimento das camadas populares quanto a apropriação do conhecimento. A problemática da leitura na escola, em parte é decorrente fora desse espaço, e diversos fatores contribuem para a presença de fragilidade no desenvolvimento do aluno leitor, e de acordo com esse olhar, Marzola (1997, p. 25), declara:

> O baixo nível de escolaridade apresentado pelos pais e irmãos dos alunos das classes experimentais resulta, como podemos constatar, de fracassos escolares sucessivos, causa principal do abandono da escola por parte desse grupo.

Pensa-se que a leitura na escola deve ser objeto de amplas discussões, especialmente no sentido de favorecer o estímulo e a sua prática visando romper com os obstáculos sociais que se descrevem no contexto exterior ao espaço de sala de aula, as ações voltadas à formulação do leitor no espaço escolar, devem

ser prioritariamente intensificadas, diante da fragilidade observada na sociedade em ralação a prática da leitura. Através das ações que a escola promove relacionada a leitura, o desenvolvimento cognitivo dos alunos pode ser estimulado, contudo a construção de uma cultura favorável a formação do leitor, esbarra em fatores econômicos que dificultam ou inviabilizam a melhoria da qualidade do leitor. Por outro lado, pensa-se que a escola isoladamente não consegue desenvolver na sociedade o hábito da leitura entre os alunos.

Na perspectiva contemporânea, em que diversos meios de comunicação e informação são disponibilizados, a escola pode promover a leitura de acordo as receitas tecnológicas disponibilizadas pela informática, e a leitura de imagens tornava-se importante meio de levar alunos a reflexão a respeito da realidade social e compreendê-la de acordo com o nível cognitivo que se encontra.

A sociedade letrada exige dos sujeitos em elevadas proporções o domínio da leitura e escrita, de modo que por meio dela é impossível o sujeito construir conhecimentos, que articulados ao contexto em que se insere, pode ser favorável a elaboração de um pensar crítico sobre a realidade, e assim o papel da escola em relação a facilitar o domínio das competências e habilidades da leitura aos alunos, tornar significativo sua perspectiva de atender as funções sociais, necessárias ao conhecimento que o sujeito deve ter de sua realidade.

LEITURA E CRITICIDADE

A importância da leitura no processo de desenvolvimento humano é relevante, especialmente no sentido de ampliação do conhecimento das dimensões de mundo que estão presentes no momento em que o sujeito projeta-se nos processos de interação social. Segundo MARTINS (1994, p. 13) a leitura tem um valor utilitário, pois orienta o homem em suas atividades cotidianas, e por meio dela é possível entender o quadro que se descreve em suas relações com o mundo.

Visto que a sociedade de classe, é projetada de acordo com relações contraditórias entre os sujeitos, MARTINS (1994, p. 17) salienta que a "*cultura do silêncio*" inibe a manifestação do pensar autônomo que o homem deve ter diante das situações que lhe são colocadas, e assim geralmente é na escola que se revela o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, no entanto os manuais escolares revelam uma realidade que interessa a determinados grupos de modo que:

> Esses textos condensados, supostamente digeríveis, dão a ilusão de tornar seus usuários aptos a conhecer, apreciar e até ensinar as mais diferentes disciplinas, na verdade resultam em manuais da ignorância; mais inibem do que incentivam o gosto de ler. (MARTINS, 1994, p. 26).

Revela-se na produção do texto uma intencionalidade voltada à manipulação da leitura, segundo os interesses particulares, nesse caso toda leitura deve ser objeto de criticidade do leitor, no sentido de compreender e descobrir o que há nas entrelinhas que o autor expressa. A importância da presença da dimensão crítica no ato de ler permite a clara interpretação da realidade.

Pensa-se que em toda produção textual revela um determinado pensar orientado pela consciência intencional do sujeito, e então é estabelecida no texto uma

visão de mundo de homem e sociedade, particular, sendo necessário a presença da criticidade como meio de desvendar a realidade oculta que o texto revela. Segundo Martins (1994, p.34) a leitura abrange um amplo conjunto de significados que precisam ser decifrados e codificados, e então:

> Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Entende-se que o processo de aquisição da leitura é articulado à uma dimensão crítico-compreensiva da realidade, possibilitando ao leitor um aprendizado autônomo do contexto em que se processa a ação, e as intenções devem ser investigados possibilitando o domínio dos campos que se projetam na subjetividade ou na objetividade que o autor revela. A dimensão crítica na leitura permite à reelaboração do pensar, e dependendo do entendimento que o leitor tem do quadro que lhe é exposto, poderá direcionar seu foco de atuação no sentido de problematizar e orientar novos caminhos para a leitura.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

A apreensão da realidade constitui-se como importante dimensão no aprendizado da leitura, e assim a perspectiva que se projeta, diz respeito a valorização do intelecto no sentido de oferecer ao leitor um quadro pleno da realidade. Principalmente, os aspectos interativos que o indivíduo impõe, com os objetos que lhe são disponibilizados, oferecem alguns meios que as propostas pedagógicas devem se apropriar para promover a leitura na escola.

Dependendo da manipulação que os sujeitos fazem de materiais de leitura, estes podem ser fatores criadores do processo de construção textual, de modo que a expressão da criatividade e a estimulação do ato de escrever possibilitam um avanço no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Segundo o pensamento proposto por VYGOTSKY (1999, p. 14) relacionado ao aprendizado da leitura e da escrita, ocorre estes, fundamentalmente como decorrentes da ação que o meio sociocultural exerce sobre o indivíduo.

Então o sujeito inserido numa comunidade que favoreça o desenvolvimento da leitura em seu cotidiano, pode ampliar esta competência e as habilidades necessárias a escrita sistemática de textos, MARZOLLA (1997, p. 46) ao considerar os condicionamentos socioculturais que incidem no processo de aquisição da leitura e escrita salienta:

> Segmentos com pouca ou nenhuma escolaridade, instabilidade no emprego, escassos recursos materiais, poucas ocasiões de dispor de material de leitura e escrita, reduzida participação em atos sociais com utilização da língua escrita, são menos sucedidas quando se trata de produção textual.

A presença de materiais voltados à leitura pode ser estimulada ao processo de construção textual, especialmente no sentido de orientar as formas de estruturação do texto, como também a articulação do pensar, tornando articulada a coerência e a coesão na produção do texto. Pensa-se que a escola isoladamente não consegue suprir o desenvolvimento da habilidade da produção textual, e MARZOLLA (1997, p. 46) aponta para a presença de jornais, revistas no cotidiano domiciliar dos sujeitos como importante meio estimulador à prática da produção textual, a partir do exercício de leitura.

Pensa-se que o contexto sociocultural assume importante objeto de reflexão pedagógica, no instante que se disponibiliza a prática da produção textual, em que os fatores ligados a apropriação das dimensões da leitura, interferem significativamente na escrita, de modo que, o processo de construção textual se fundamenta nos pressupostos descritos pela apropriação da leitura, em que as dimensões lógicas e coerentes do entendimento e da expressão da realidade são apresentadas como componentes básicos.

Segundo KOCH (1998, p. 22) o processo de construção o texto exige rigor metodológico em que não se revela um a estrutura acabada, o que permite de acordo com o olhar reflexivo nele lançado, se projetar e reconstruir no sentido de abranger aspectos reais e intencionais, e nesse caso:

> A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades {...} trata-se de uma atividade consciente, coletiva, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos (...).

Entende no processo de produção textual determinados objetivos a serem alcançados resultantes de problematizações prévias oriundas de uma leitura prévia da realidade, e dependendo das intenções que ele descreve sua produção é realizada segundo os interesses diversos que emanam como resultado da atividade verbal dos indivíduos, nesse caso, a prática de leitura pode ser relevante no processo construtor textual.

Pensa-se que articulação, entre a prática da leitura e o processo de construção textual, revela-se como um importante espaço a ser desenvolvido no ensino e aprendizagem, principalmente pelo fato de estimular a criatividade e buscar o inusitado, não se tratando da mera reprodução, pois o caráter estimulador e prazeroso que o processo criativo descreve na produção do texto é observado com frequência no leitor/escritor.

Então o desenvolvimento da habilidade da escrita, revelada na produção textual, perpassa pelos caminhos da leitura, estimulando as dimensões do entender, compreender e interpretar uma determinada realidade, de modo que essas condições básicas podem ser trabalhadas na sala de aula, visando a produção qualitativa do texto.

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

O ensino da língua portuguesa no sistema educacional brasileiro desde as séries iniciais apresenta algumas barreiras para a estimulação à produção textual, e as propostas pedagógicas efetivadas não conseguem dar sentido para estimular a expressão do pensar do aluno, mediante a construção do texto. O caráter

instrumental do ensino da língua portuguesa impede o exercício da produção textual, pois está baseado unicamente no livro didático. Por outro lado, os programas oficiais de ensino relativos à língua portuguesa se operacionalizam na quase inexistência de atividades ligadas a leitura que é essencial à produção escrita.

A escola não incentiva o aluno a expressar sua compreensão de mundo, o que reflete significativamente na produção de textos no cotidiano das atividades que devem ser oportunizadas ao aluno, e nesse contexto GARCIA (1992, p. 14) aponta:

> Há de se tomar cuidado para não se instalar um clima de vale tudo, semelhante ao existente nos programas dos livros didáticos, fazendo com que a escola abra mão de seu trabalho sistematizado com o texto por não entender bem a relação, o papel e a função de cada texto no contexto escolar.

Especialmente a escola deve promover a produção textual, no sentido de estimular a expressão do pensar do aluno concretizado no papel, e nesse respeito é importante que as propostas pedagógicas se revelem com possibilidades de incentivo à produção de texto na sala de aula. As dificuldades de promoção e incentivo à leitura na escola, incidem diretamente no processo de construção textual, e esta propriedade acompanha o aluno por toda sua vida escolar.

GALVES (1997, p. 98) ressalta que o hábito de produção textual na escola é presenciado desde as séries iniciais, pois as crianças são submetidas a programas de ensino que não estimulam a expressão do pensar através da escrita, e dependendo do processo alfabetizador que a criança é submetida, em que a reprodução de ideias é altamente representada, dificulta a produção textual desde as primeiras séries.

No geral, os espaços de construção textual na escola são nitidamente restritos, salvos a atuação de alguns professores que dispõe de recursos pedagógicos, nesse caso os resultados são mais favoráveis. A fragilidade de produção do texto na escola se define também no processo de formação dos professores das séries iniciais, que não dispõem de conhecimentos específicos voltados para a melhoria das técnicas de produção do texto nas primeiras séries.

Outra deficiência da produção textual na escola diz respeito às constantes mudanças que o sistema de ensino brasileiro revela, em que a estimulação da expressão do pensar do aluno não é trabalhada. A necessidade de produção de um sujeito crítico e reflexivo que a escola deve oportunizar, não é conscientizada nas ações educativas, o que se ver é a mera reprodução de conhecimento na prática escolar.

A presença de valores conservadores que a escola reproduz, incentivam diretamente para se expressar a deficiência textual nas classes, pois além da ausência da leitura entre os alunos é observada, também a produção de textos não significativos. Quando a escola não incentiva a leitura, certamente interfere na elaboração de textos e diante desse quadro, os resultados são negativos.

A escola deve promover o ensino voltado a estimulação de pensar crítico e criativo do aluno, e através de propostas pedagógicas inovadoras e criativas

possam elevar o nível de produção do texto dos alunos. Por outro lado, o ensino, concebido na perspectiva de repasse de saberes, constitui-se em um verdadeiro entrave na busca de alcançar níveis de qualidade no processo de construção do texto na escola.

O modelo pedagógico expresso na escola capitalista, tem iniciado diretamente no processo de elaboração textual, o que inviabiliza em especial na escola pública o alcance de níveis de qualidade entre os alunos na construção textual e BORDINI (1989, p. 27) ressalta a influência que os condicionantes ideológicos assumem na formação do leitor e do escritor, e assim:

> O leitor crítico de história em quadrinho saberá escolher uma revista de qualidade, aumentado cada vez mais suas exigências, desde que lhe dêem oportunidades de ler e se discutir sobre essas leituras.

GALVES (1997, p. 120) sugere que

> Num plano mais imediatamente pedagógico, o objetivo será fornecer ao aluno o conjunto dos procedimentos linguísticos empregados no nível do discurso, a fim de sustentar uma afirmação... ao mesmo tempo, procurar-se-á tornar evidente, pela prática da escrita, em que as condições de produção determinam a organização lógica e retórica da mensagem

A discussão de temáticas em sala de aula por meio de imagens, revistas em quadrinho, mensagens expressas em jornais e/ou outros recursos, podem ser essenciais ao professor para desenvolver seu trabalho pedagógico, voltado à minimização das deficiências que a produção textual expressa na escola. Então, diante do panorama que se apresenta em relação a deficiência textual, algumas ações pedagógicas podem ser pensadas visando à superação da problemática no cotidiano nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a escrita revelam-se como importantes dimensões que o indivíduo, ao inserir-se no contexto social, deve se apropriar para relacionar-se e compreender o mundo que vive, e no momento que a sociedade letrada amplia seu enfoque no sentido de valorizar a leitura e a escrita como elementos fundamentais a vida social, a escola deve promover de maneira qualitativa essas dimensões no processo de aprendizado do aluno.

Porém é importante considerar que a relação expressa entre a leitura e a escrita é quase natural, de modo que a formação do leitor deve ser incentivada seja pela família ou na instituição escolar através de programas que possibilitem à criança o acesso à produção literária. Por outro lado, as condições econômicas pelas quais milhões de famílias brasileiras atravessam, não permitem o acesso aos recursos financeiros para a aquisição de materiais como livros, revistas, jornais e outros, tornando dessa forma a prática da leitura restrita a determinados grupos sociais.

É importante que os professores garantam, em sua prática pedagógica, um espaço para a promoção da leitura e da produção textual, visando elevar o nível

dos alunos nessa dimensão, pois o quadro apresentado na sociedade letrada que ora vivenciamos exige do sujeito uma expressão autônoma do pensar. É necessário que as escolas desenvolvam programas que estimulem a formação sistemática do leitor, visando elevar o nível da produção textual, pois o momento descrito no contexto escolar não revela grandes avanços dos alunos na aquisição das competências e habilidades exigidas na leitura e na escrita.
Quanto à participação dos professores no processo de melhoria da leitura e da escrita na escola, deve-se considerar a realidade do contexto escolar brasileiro, especialmente da escola pública que não disponibiliza de materiais suficientes para o desenvolvimento de uma ação pedagógica em níveis qualitativos. Também no espaço escolar, as bibliotecas devem estimular e promover através de campanhas educativas à prática da leitura e da produção textual visando dar aos alunos os subsídios necessários a construção do conhecimento literário, e nesse respeito é preciso que os métodos e as técnicas de leitura na escola contemplem ao aluno a liberdade na escolha de temas do seu interesse.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Formação do Professor: Pensar e Fazer**. SP: Cortez, 2001.

BORDINI, Felipe.S. **A Leitura em Sala de Aula**. Belo Horizonte: Dimensão, 1989.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. SP: Ática, 1986.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. 2 ed. São Paulo: Editora Lucerna, 2003.

FERREIRO, Emília**. Os Filhos do Analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de Ler**: Três Artigos que se completam. SP: Autores Associados. Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática para a Liberdade**. RJ: Paz e Terra, 1999.

GALVES, Charlote & PUCCINELI, Eni Orlandi, OTONI, Paulo. **O Texto: Leitura e Escrita**. Campinas: Pontes, 1997.

GARCIA, Maria de Lourdes. **A Produção Textual e Leitura**. SP: Ática,1992.

GENTILI, Pablo. **Educar na Esperança em Épocas de Desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HUBNER, Regina Maria (org). **Quando o Professor resolve... Experiências no ensino de Português**. SP: Edições Loyola, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. SP: Contexto, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. SP: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. SP: Brasiliense, 1994.

MARZOLA, Norma. **Alfabetização e Classes populares**. Porto Alegre. Kuarup, 1997.

POSSENTI, Sírio**. Por que (Não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1998.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. SP: Globo, 1997.

TERZI, Sylvia Bueno. **A Construção da Leitura: Uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas: Unicamp: Pontes, 1999.

VYGOTSKY, Leu. S. **A Visão Sócio-Histórica do Aprendizado Humano**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZILBERMAM, Regina. **Leitura em Crise na Escola: As alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

O PAPEL DO EDUCADOR ESPECIAL E INCLUSIVO NO CONTEXTO ESCOLAR

Silva, Sandriely[45]

RESUMO
O presente artigo busca mostrar pontos importantes no que diz respeito ao trabalho do Educador Especial e Inclusivo no âmbito institucional, reconhecendo que a presença desse profissional nas escolas ainda não é constante. Foram demonstrados neste artigo a importância de se trabalhar em parceria com a escola e a família. Baseado nas teorias de alguns teóricos foi perceptível entender que a intervenção do EEI no dia-a-dia e na aprendizagem do indivíduo, contribui para o avanço do sucesso no que diz respeito ao desenvolvimento integral do aluno. Também foi pontuado e refletido como vem ocorrendo a formação dos professores com base em leis e grandes autores. Esta pesquisa tem como objetivo um aprofundamento sobre a importância do EEI em sala de aula. Utilizamos de uma pesquisa bibliográfica como metodologia para o desenvolvimento deste artigo. Como resultados obtivemos uma visão reflexiva sobre o ambiente escolar, familiar e a formação do professor para atuar na educação especial e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Inclusiva. Familia**. Escola.**

INTRODUÇÃO

Durante toda trajetória no curso de Educação Especial e inclusiva, nos deparamos com diversos assuntos de grandes relevâncias, porém, o despertar do nosso olhar voltou-se na atuação deste profissional na instituição escolar, justamente por esse ser um dos pontos que necessita de mais atenção. Pois sabemos que dentro da realidade de uma sala de aula, existem grandes dificuldades para realizar um trabalho eficaz, justamente por não ter atuando um profissional na área da Inclusão, para auxiliar nos problemas de aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Sabendo que, a aprendizagem é um processo de extrema importância para o desenvolvimento, por trazer um percurso de novas experiências nos aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, tal processo quando associado com a aprendizagem, produz não só benefícios na área mental, mas também ajuda no crescimento orgânico do indivíduo.

E reconhecendo que o Educador Especial e Inclusivo tem a função de intervir nas dificuldades dos alunos portadores de necessidades especiais, vejo a instituição escolar como ponto de partida para um estudo mais aprofundado, sabemos que a escola age como o universo da criança quando se trata de aprendizagem. Desse modo faz-se necessário a inserção desse profissional dentro do âmbito escolar, pois ele tem a função de analisar e intervir em

[45]Pedagoga, Faculdade Osman Lins, Vitória de Santo Antão – PE. Especializando-se em Educação Especial e Inclusiva, Instituto Souza. Sandy.paulinos@gmail.com

situações que contribuem ou prejudicam no processo de desenvolvimento da aprendizagem do educando.
A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), LDB, nos mostra que a preparação do professor numa perspectiva inclusiva para atender aos alunos portadores de necessidades especiais é de suma importância sendo um dos pré-requisitos.
A busca na pesquisa compreende-se no importante papel do EEI dentro da instituição escolar e sua evolução do processo ensino aprendizagem. Por tanto vem demonstrando a escola como responsável por grande parte da formação do ser humano. Bem como, compreendendo a importância da participação da família no processo de ensino aprendizagem. Possibilitando também identificar alguns recursos que ajudem na evolução da aprendizagem em indivíduos com dificuldades.

> Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo (MEC/SEESP, 2006, p.335).

Foi partindo da importância que haja essa formação do professor, para atuar numa educação inclusiva e mais justa para todos, que pudemos observar em nossa realidade o quão grande e deficiente ainda é a nossa educação.
Acreditando que a mesma pode ser transformada se partimos da qualificação de um bom profissional, da adaptação e inclusão de políticas sociais de uma boa escola e também do apoio fortalecedor da família, podemos sim ver esta educação de forma mais satisfatória a todos.
O presente trabalho terá como base uma investigação proveniente de uma pesquisa bibliográfica de aporte quantitativo, tendo como instrumento de coleta referencias teóricas que foram estímulos e base para o desenvolver do curso de Educação Especial e Inclusiva, onde nos levou a perceber que se trata de um profissional que age em prol de meios adaptativos para que todos tenham o direito de aprender da melhor forma possível, independentemente de suas limitações. Para tanto foi preciso leituras em livros e artigos que servissem como base para aprofundar ainda mais nossa pesquisa.
A pesquisa realizada é de caráter bibliográfica, a qual busca identificar a inserção do educador especial e inclusivo no dia-a-dia do aluno com necessidades especiais. Reconhecer seu papel de grande importância e a sua finalidade. Segundo Fonseca:

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher

> informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Procuramos esclarecer ao máximo este assunto se utilizando de bibliografias e teóricos enfocados em nossa perspectiva de estudo, explanando e discutindo a respeito do tema.

Temos como finalidade, alcançar os objetivos propostos, firmando-se nos estudos de alguns teóricos entre eles: Sassaki, Kishimoto, Oliveira, dentre outros. Estabelecendo desta uma reflexão profunda sobre o papel do EEI.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Antes de aprofundarmos essa pesquisa é saliente ter o conhecimento do que venha a ser a Educação Especial e Inclusiva. Ora, educação especial é o atendimento ao educando com necessidades especiais. Por sua vez a Educação Inclusiva visa incluir todos os alunos, não importando as limitações do mesmo, ao processo de ensino e aprendizagem na escola regular (SASSAKI, 1998, p. 8). Em nossa Constituição Federal por meio do artigo 205 é garantido a educação como direito a todos os indivíduos, desta forma é entendido que não há qualquer diferenciação entre os seres. Ainda através do artigo 206 é visado que haja uma igualdade de condições para que o aluno possa permanecer na escola. A Declaração de Salamanca fala sobre o que foi citado acima:

> Toda criança tem direito fundamental a educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem" e "toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicas. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças (SALAMANCA, 1994, p. 8)

A Educação Especial é a maneira que busca desenvolver as habilidades de pessoas portadoras de necessidades especiais, ela vai além dos níveis de ensino da aprendizagem.

> O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, MEC/SEESP,1994, p.17).

Educação Inclusiva vai trazer oportunidades iguais a estes alunos, para que possam da mesma forma que os outros, sem qualquer exceção, desenvolverem-se. Tendo em vista as necessidades de cada um a escola deverá trazer oportunidades que contribuam na inclusão.

Foi a partir dos anos 90 que a educação inclusiva passou a ter avanços significativos no Brasil, tendo visão mundial através de duas conferências a Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtiem, Tailândia, no ano de

1990 e a Mundial de Educação Especial, que aconteceu em 1994, em Salamanca, na Espanha, foi quando surgiu o documento oficial a "Declaração de Salamanca". Como estabelecido na Declaração de Salamanca a escola é a responsável por trabalhar as desigualdades, trazendo uma realidade positiva e inclusiva ao ambiente.

A educação inclusiva faz parte de um movimento mundial que busca uma educação de qualidade que busca o direito de todos os alunos por atitudes culturais, pedagógicas, políticas e sociais.

Assim o profissional dessa área deverá desenvolver junto a escola melhores condições, que influenciem na aprendizagem e socialmente dos discentes, para que consigam aprender do mesmo modo que os outros.

A ESCOLA COMO CENÁRIO DE INCLUSÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO DISCENTE

Seguindo numa linha de trabalho preventivo a interação do trabalho em grupo é fundamental para um melhor rendimento no processo de desenvolvimento da aprendizagem, a parceria da família com a comunidade escolar, proporciona melhores condições para um trabalho com excelência, garantindo assim encontrar os eixos que podem ajudar ou influenciar o desenvolvimento do aluno. Sendo a escola o lugar onde a maioria das crianças passa a ter o seu primeiro contato com o mundo social, é fundamental que se busque introduzir no âmbito escolar profissionais capacitados e que estejam cientes e preparados intelectualmente, preparando o espaço adequado e oportunizando tempos, para que as crianças possam desfrutar desse momento fazendo o que lhe é permitido, brincar, criar e destruir, fazer e desfazer, porém, sempre usando os limites necessários.

A educação infantil é o primeiro contato que a criança tem com a escola, portanto o terreno precisa estar bem preparado, a esse termo nos referimos às normas adotadas pela instituição e a metodologia utilizada pelo docente, sabendo que as primeiras experiências são primordiais para refletir na vida educacional futura de toda criança. Segundo Kishimoto (1998):

> "Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como um ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade" (KISHIMOTO,1998, p. 63).

Desse modo, sendo a criança um ser que vive e aprende novas experiências a cada momento, Bruner (1983) diz que o professor deve ser o supervisor que age com trocas interativas, quando afirma que: "nas brincadeiras, as crianças têm inúmeras oportunidades de explorar e, quando necessário, com pequena supervisão do adulto solucionar problemas". Mittler (2003) sobre a educação inclusiva diz o seguinte:

> A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas [...] diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças [...] e não apenas a aquelas

> que são rotuladas com o termo "necessidades educacionais especiais" (Mittler, 2003, p. 16).

A escola é um dos principais espaços de interação entre a criança, desta forma a escola inclusiva tende a respeitar todas as especificidades dos alunos, assim motivando-os a se desenvolverem de uma maneira saudável e natural a eles.
Desta forma o desenvolver de uma educação inclusiva tem que surgir a partir de sua realidade, observando as situações em que o meio escolar atende aos estudantes com necessidades especiais e assim, como é assegurado o conhecimento e aprendizagem através da prática especial e regular.
Considerando o educador como o principal intermediário entre a criança e a aprendizagem, compartilhamos a ideia de Oliveira no que se refere a seguinte afirmação:

> O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas (OLIVEIRA et al, 1992, p. 102).

Sendo o educador o Norte que direciona o caminho da criança, é preciso que o seu trabalho seja desenvolvido no objetivo de levar a criança a despertar o desejo em aprender, assim, proporcionando melhores formas de se ter um aprendizado prazeroso onde percebam que pode ser mais fácil aprender na ludicidade. E nesse contexto é preciso também pensar na formação continuada de educadores que lecionam na modalidade da educação infantil, e seja sempre um inovador, dessa forma poderá resgatar o conceito de uma cultura lúdica criativa, valorizando assim cada vez mais a sua postura profissional.

> A transformação de todas as escolas em escola inclusiva é um grande desafio que teremos que enfrentar. A redefinição do papel das escolas especiais como responsáveis pelo oferecimento de atendimento educacional especializado e das escolas comuns como o local onde os alunos através dos conhecimentos possam questionar a realidade e coletivamente viver experiências que reforcem o sentimento de pertencimento é condição para que a inclusão aconteça (SARTORETTO, 2017, p. n.p.).

As escolas devem oferecer aos professores espaços que proporcionem reflexões acerca das diferenças dos alunos como oportunidades para se desempenhar um trabalho melhor, com boas políticas e oportunidades, onde não se limita ao aluno que aprenda igual ao demais, mas ao contrário que ele desenvolva a sua maneira.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Muitos desafios estão sendo enfrentados para que haja uma educação inclusiva com total efetivação, a formação dos professores é um grande ponto a se debater e refletir, já que ele deve estar preparado para lidar e atender aos alunos com necessidades especiais.

Em nosso país foi a partir dos anos 50 que começaram a preparar os professores para a Educação Especial, o que foi até os anos 60, através das salas de níveis médios.

Faz-se necessário que o professor da classe regular também venha a ser capacitado para a docência inclusiva, assim em sua formação será exigido de forma efetivamente que os mesmos incluam sinceramente a todos, sem exceção.

Desta forma é considerado que a conquista de um ambiente inclusivo deve-se quase totalmente a capacidade do professor de se adequar e procurar melhores condições para isso. Propondo assim situações de ensino e aprendizagem de sucesso para todos como Mendes salienta:

> Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 227).

Partindo dessa concepção entendemos que o aluno só poderá e deverá desenvolver-se bem se todo um conjunto contribuir para isso, seja através da escola que deverá se adaptar para recebê-lo ou do professor que se capacitará para melhor atender a um conjunto de diferentes características que são os estudantes.

Ainda é importante salientar que o EEI deverá observar a todos os alunos de forma significativa, identificando se ocorre de fato uma socialização entre todos eles, tanto os que necessitam de atendimento especial, quanto aos outros, para que assim o professor seja capaz de definir maneiras melhores e efetivas para uma melhor adaptação.

O professor como personagem importante neste contexto deverá buscar recursos, atividades diferenciadas, dispor aos alunos com necessidades especiais meios de atuação para a aquisição de seu conhecimento e de sua aprendizagem de forma rica e adaptativas, se necessário, gerando uma aprendizagem ampla e construtiva.

A INCLUSÃO E A FAMÍLIA

Para que uma sociedade se torne de fato inclusiva é necessário que o preconceito seja vencido na mesma, vencendo qualquer pensamento de inferioridade em relação ao outro por ser diferente de suas expectativas. A família desempenha um papel importante para quebrar esse preconceito e ocorrer a aceitação da criança com necessidades especiais.

Não é fácil para uma família aceitar o seu filho com alguma especificidade, já que temos todo um histórico negativo em relação a este tema. Os pais devem aceitar e procurar ajuda, afinal requer todo um cuidado especial, procurando ajuda de profissionais específicos, buscando sempre as melhores opções de desenvolvimento para a criança, vai possibilitar melhores condições a mesma. Aranha nos traz uma alerta:

> Sabe-se, entretanto, que a família tem se encontrado, historicamente, numa posição de dependência de profissionais em diferentes áreas do

> conhecimento, no sentido de receberem orientações de como proceder em relação às necessidades especiais de seus filhos (ARANHA, 2000, p. 7).

A família não pode retrair-se em relação aos cuidados de seu filho, deixando muitas vezes a mercê dos profissionais, muito pelo contrário, deve buscar o conhecimento apropriado para lidar com as especificidades deles, mas sempre se mantendo presente na vida, demonstrando carinho, respeito.
A aprendizagem está ligada ao indivíduo desde o momento que passa a ter contato social, começando na própria família que lhe proporciona os princípios básicos de uma aprendizagem para viver em sociedade, desse modo o vínculo afetivo é muito importante para desencadear o desenvolvimento da criança. É preciso que o EEI trabalhe para oferecer informações sobre essa questão, sobre esse ponto Bassedas (1996) diz que:

> [...] buscar conhecer, olhar e escutar a relação do sujeito com o conhecimento objetivando a melhoria do ensino e da aprendizagem, ou seja, para ajudar a família, a escola (em todos os níveis – administrativo, docente, técnico, discente) a cumprir o seu papel, atuando como um articulador do ensino e da aprendizagem (BASSEDAS, 1996, p. 24).

Sendo a família a primeira instituição onde a criança tem contato desde os primeiros dias de vida e é nela que aprende alguns valores que a seguirão no percorrer da sua trajetória, surge então a influência da convivência com a sociedade que a cerca, desse modo passa a ter uma interação direta com o mundo em que vive contribuindo assim na formação se um ser crítico e social. Tratando-se de interação envolvendo família e sociedade no desenvolvimento da criança Piaget (1999) diz que:

> A troca e a comunicação entre os indivíduos são a consequência mais evidente do aparecimento da linguagem. Sem dúvida estas relações interindividuais existem em germe desde a segunda metade do segundo ano, graças a imitação, cujos processos estão em intima conexão com o desenvolvimento sensório motor (PIAGET, 1999, p. 25).

Portanto, o convívio com a família e a sociedade, proporciona à criança benefícios de extrema importância para serem utilizados ao longo de sua vida, quando sabemos que é através do ambiente familiar e do contato com o mundo social que a criança adquire noções básicas de aprendizagem. Porém, esse conceito de noção não é suficiente para a formação do indivíduo, necessita de um acompanhamento mais aprofundado, e esse processo de formação deve ser continuo em sua educação formal (PIAGET, 2006).
Contudo faz-se necessário relembrar que, o início da aprendizagem surge no contato com a família e a sociedade, e que posteriormente em contato com a educação formal novos conceitos vão surgindo afim de reconstruir novos conhecimentos através das novas linguagens que vai adquirindo.
Sobre esse assunto Piaget (1999) afirma:

> "A criança torna-se graças a linguagem capaz de reconstruir suas ações passadas sobre forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal" (PIAGET,1999, p.24).

Desta forma a família por ser o primeiro contato da criança tem um papel fundamental no desenvolvimento desse ser, ainda precisa em conjunto com escola, professor e demais profissionais envolvidos na educação interagir numa troca de saberes e conhecimentos tanto a respeito da realidade do NEE como gerando melhores condições para ele.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela família e o preconceito da sociedade a criança se desenvolve de forma constante e progressiva quando se tem todo amparo por psicólogo, psicopedagogo, neuropedagogo e todos envolvidos no atendimento sadio da criança, como também o apoio familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, pode-se compreender que os nossos objetivos foram alcançados, e através dos capítulos que seguem esses estudos podemos compreender melhor as partes mais significativas sobre as concepções dos profissionais da educação especial e inclusiva no que diz respeito a contribuição do seu trabalho na melhoria da aprendizagem do indivíduo. Os estudos realizados referente a pratica do EEI nas instituições escolares nos possibilitou entender ainda mais que sua presença é de extrema importância para o bem-estar dos alunos.

O primeiro capítulo faz uma reflexão acerca da Educação Especial e Inclusiva, sobre o seu conceito e assim estabelecer uma linha tênue entre especial e inclusiva, nos fazendo entender a função de cada um e como deverá ser entendido no universo escolar.

Já no segundo parágrafo foi realizado uma abordagem acerca da escola e como a mesma servirá como cenário para a inclusão, nos trazendo uma perspectiva de como a mesma é um ambiente importante para o desenvolver cognitivo e intelectual do aluno, mas que deverá estar de acordo para uma política inclusiva.

O terceiro capítulo traz uma reflexão sobre a importância do profissional em Educação Especial e Inclusiva, através desse estudo foi perceptível entender que toda escola deveria ter profissionais que se capacitem em relação a inclusão, transformando o contexto escolar consideravelmente melhor para todos, pois a grande realidade é que na maioria das escolas os alunos que apresentam dificuldades em adaptação, são praticamente esquecidos justamente por que a maioria dos professores não dispõe de capacidades e não sabem como agir para solucionar as dificuldades dos alunos especiais.

Em seu quarto capítulo falamos sobre o papel de extrema importância que a família exerce nesse contexto. A família por ser o primeiro ambiente que as crianças têm o seu contato, tem forte influência em suas expectativas. Pois, ela é quem vai trabalhar de uma forma mais segura as suas capacidades antes de adentrar a escola, e, também mesmo depois de já estar na escola é de suma importância sua participação e diálogo com a mesma.

Ao termino dessa pesquisa entendemos que foi um estudo que nos possibilitou informações de grandes relevâncias ao tema abordado, os teóricos mencionados

em nossa pesquisa serviram como ponte de esclarecimento sobre um melhor entendimento do trabalho na área de Educação Especial e Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Inclusão Social e Municipalização**. In: Manzini, E. J. Educação Especial: temas atuais. Marília: Unesp: MaríliaPublicações, 2000, p. 01-09.

BASSEDAS, Eulália. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. In:. (Org). O brincar e suas teorias.São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MENDES, E. G. **Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar**. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Armet, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotshy: **Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio – histórico.** São Paulo. Scipione, 1997

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SARTORETTO, Maria Lúcia: **Artigo: inclusão escolar, um direito de todos alunos, com e sem deficiência**. Disponível em: http://www.fmss.org.br/artigo-inclusao-escolar-um-direito-de-todos-alunos-com-e-sem-deficiencia/.
Acesso em: 12/10/2018.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição**. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.