

**n. 6 2018**

**SOUZA EAD**  
**Revista Acadêmica Digital**



**Periodicidade - Mensal**



## INDICE

<b>Editorial.....</b>	<b>03</b>
<b>A Importância do Afeto na Relação entre Educador e Educando com Necessidade Específica.</b> Alvarenga, Tatiane dos Santos de. Págs. 04 - 15.....	<b>04</b>
<b>O Papel da Gestão Democrática: Reflexões Acerca do Trabalho do Gestor Escolar</b> Chagas, Viviane Ramos da Silva. Págs. 16 – 26.....	<b>16</b>
<b>A Inclusão de Crianças em Escolas Públicas e o Atendimento Educacional Especializado – AEE: Reflexões Teóricas.</b> Maduro, Deise. Págs. 27 - 37.....	<b>27</b>
<b>Ética na Administração Pública: A Importância de uma Gestão Participativa</b> Cruz, Carlos Roberto. Págs. 38 - 49.....	<b>38</b>
<b>Educação de Jovens e Adultos: Histórico, Conceito e o Papel do Professor.</b> Pedroso, Franciely de Souza. Págs. 50 – 58.....	<b>50</b>
<b>Neoliberalismo: Um Sistema Camuflado De Interesses Em Todos Os Setores Sociais Principalmente No Meio Educacional.</b> Silva, Francisco de Assis Brito da. Págs. 59 – 68.....	<b>66</b>
<b>As Contribuições da Psicopedagogia no Processo de Alfabetização e os Transtornos de Aprendizagem.</b> Laurindo, Graziela. Págs. 69 – 78.....	<b>69</b>
<b>O Papel do Coordenador Pedagógico: Sua Relevância e Papel no Contexto da Didática Utilizada Pelo Professor no Ensino de Matemática e sua Influência na Formação do Aluno.</b> Nunes, Helcimar da Silva. Págs. 79 – 92.....	<b>79</b>
<b>O Atendimento Educacional do Aluno com Hidrocefalia.</b> Santos, Miriam Aparecida Chaves dos; Souza, Cheila Mara de Sá e. Págs. 93 – 108.....	<b>93</b>
<b>A Responsabilidade Civil do Empregador em Indenizar Empregado Vítima de Acidente do Trabalho e a Possibilidade Ação de Regresso pelo Instituto Nacional de Seguro Social.</b> Silva, Roger Henrique Saraiva de. Págs. 109 – 124.....	<b>109</b>



## EDITORIAL

### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM DESAFIO ACADÊMICO PARA PROFESSORES DE TODAS AS ÁREAS E SEGUIMENTOS.**

A dificuldade em compreender e utilizar os conceitos de alfabetização e letramento ainda é um desafio para muitos educadores. Embora haja, contemporaneamente, uma ampla discussão sobre o assunto em seminários, congressos, artigos, livros, entre outros, é fato que o entendimento acerca da importância e real significado desses dois conceitos ainda incomoda e intriga muitos educadores dentro e fora da academia.

Esse incômodo ocorre tanto durante a formação nos cursos de graduação, nas pós-graduações quanto na atuação dentro de sala de aula.

A capacidade em se trabalhar corretamente com esses conceitos na busca por uma educação de qualidade e que prime pela autonomia ainda é alvo de muitas críticas pois é algo que poucos educadores conseguem fazer de forma tranquila e competente.

Para utilizar-se de forma significativa desses conceitos, é necessário que se tenha claro que alfabetização e letramento são intra e interdependentes como diz a autora Magda Soares, ambos caminham juntos, se completam.

Magda Soares em seu livro *Alfabetização e Letramento*, deixa claro que é preciso letrar alfabetizando e alfabetizar letrando, que o processo deve ser prazeroso e incentivar a autonomia do aluno para que o mesmo possa além de decodificar, fazer uma leitura crítica do mundo e das situações por ele vivenciadas.

Nessa perspectiva, alfabetização seria o processo de decodificação da escrita, ou seja, o ato de saber juntar, letras, sílabas, palavras e compreender o seu código e letrar seria o processo de decodificação feito com autonomia, com clareza daquilo que se está lendo, interpretando criticamente os textos e as situações neles colocadas e vivenciadas.

Alfabetizar letrando e letrar alfabetizando é, portanto, o grande desafio daqueles educadores que se propõem a ensinar muito mais do que um código de escrita, que almejam descortinar um mundo de possibilidades de aprendizagens significativas permeadas pela leitura das palavras e dos contextos nos quais estas estão inseridas.

Marcos Alexandre de Souza  
Diretor Geral



# **A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA RELAÇÃO ENTRE EDUCADOR E EDUCANDO COM NECESSIDADE ESPECÍFICA.**

Alvarenga, Tatiane Santos de

## **Resumo**

O presente projeto tem por objetivo apresentar questões que se referem ao sentimento que aproxima o educador ao educando com necessidades específicas. Apresentando situações que foram observadas durante minha formação enquanto acadêmica e monitora em uma escola particular da cidade do Rio Grande, RS, de dois educandos especiais que contribuíram para realização deste trabalho. Acreditando no vínculo que se estabelece entre atores sociais que compõem o processo educativo, salientando a importância deste sentimento como um elo que pretende possibilitar a interação e aprendizagem. Dessa forma, faço uso da própria experiência para pontuar situações reais que instigaram a defesa deste assunto. Por este viés, será possível tornar inclusos os educandos com necessidades específicas salientando o comprometimento e o carinho do mediador junto a outros fatores para construção do conhecimento. A afetividade no ambiente escolar contribui para o processo ensino-aprendizagem, considerando que o professor não apenas transmite conhecimento, mas ouve seus educandos e ainda estabelece uma relação de troca. Troca esta que deve ser permeada, sobretudo de afeto. É preciso ir além do currículo, ensinar a ter empatia com o outro e isso acontece através do afeto e da afetividade. Como justificativa acredito que o afeto é fundamental, principalmente quando lidamos com crianças especiais.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Conhecimentos. Afeto. Criança Especial.

## **INTRODUÇÃO**

Foi a partir de uma experiência como monitora<sup>1</sup> na rede privada de ensino que surgiu o interesse de investigar sobre as relações afetivas no ambiente educacional, tendo como protagonistas históricos: o professor e aluno, pois os alunos dos quais era monitora tinham diferentes síndromes, um portador da Síndrome de Cri du Chat<sup>2</sup> e O outro portador da paralisia infantil. Atrelando esse momento profissional ao acadêmico, comecei meu estágio supervisionado em uma escola, na Rede Municipal na cidade do Rio Grande, pré-requisito para conclusão do curso de Pedagogia Licenciatura.

Na oportunidade, convivi durante nove meses, numa turma regular, nos anos iniciais onde havia dois educandos especiais: um diagnosticado com paralisia

---

<sup>1</sup> Este trabalho é um desdobramento da experiência da autora como monitora em uma escola da rede privada da cidade do Rio Grande, Rs. Sendo assim, optou-se por escrevê-lo usando a 1ª pessoa do singular, por ser esta, parte integral do processo.

<sup>2</sup> Síndrome de Cri du Chat: A síndrome do “miado do gato” ou “choro do gato” é uma condição genética que resulta de uma alteração cromossômica.

grave, outro com deficiência intelectual (DI). E na turma dos Anos Iniciais (com uma característica de educandos muito agitados) e tendo um educando com déficit de atenção.

Desde a infância perdura a vontade de ser educadora. E com as experiências vividas e situações que se apresentaram no decorrer do período em que estive inserida nas escolas, comecei a refletir sobre os benefícios da relação de afeto entre o educador e o educando, o quanto isto tende a ajudar no desenvolvimento cognitivo do educando.

## **CONCEITUANDO A AFETIVIDADE**

Primeiramente, trago o significado da palavra afeto encontrado nos dicionários: Dicionário Técnico de Psicologia, no dicionário da Língua Portuguesa Mini Aurélio e no Larousse Cultural para melhor compreensão deste sentimento que diz: Na psicologia, afeto é um "estado sentimental que se caracteriza, por uma parte, pela inebriação física perceptível e, por outra parte, por uma perturbação peculiar do processo representativo".

JUNG, 2013, empregou o termo emoção como sinônimo de afeto. "O sentimento só se converte em afeto quando adquire certa intensidade que provoca intervenções físicas perceptíveis", acrescentando que "o sentimento pode ser função voluntária disponível enquanto o afeto não costuma ser". Dos dois conceitos originais poderemos extrair o significado de afeto como qualquer espécie de sentimento e (ou) emoção associada a ideias ou os complexos de ideais. (CABRAL, 2006, p. 14).

JUNG – o mapa da alma Murray Stein:

Um guia para o iniciante e para o estudioso da obra de Jung, bem como uma excelente revisão das teorias de Jung para os eruditos, Jung – O Mapa da Alma é o livro mais importante sobre psicologia Junguiana publicado nos últimos anos. É esclarecedor tanto para aqueles que querem entender Jung quanto para os que pensam que já o entendem. (JUNG, 2000, p.177)

Foi acreditando na capacidade do educando, enxergando-o e não a sua limitação, que procurei compreender os vínculos afetivos instituídos na sala de aula, a partir do pensamento de Enrique Rivière. E percebi o quanto sua teoria vem ao encontro do que eu acredito. Segundo este autor, a "teoria do vínculo", vem a ser referente às relações que o sujeito estabelece com os outros, consigo mesmo e com o mundo. Fazendo uso das palavras de Rivière o sujeito desenvolve várias qualidades de vínculos, de acordo com a sua conduta e quando não estabelece esta interação o diagnóstico é patológico. Para Rivière (1986):

Considera vínculo normal àquele que se estabelece entre sujeito e um objeto quando ambos têm possibilidade de fazer uma escolha livre de um objeto, como resultado de uma boa diferenciação entre ambos. O sujeito externa aquilo que tem no seu interior, compreendendo o que se passa em seu interior é reconhecido assim seu caráter. (RIVIÈRE, 1986, p.14).

Nesta perspectiva, entende-se que o pensamento do indivíduo é o próprio responsável por conhecer-se a si próprio e relacionar-se com as pessoas com as quais convive, externando seus sentimentos, construindo assim como ele

mesmo diz, "uma relação dialética em relação ao outro", visto que os objetos internos que autor se refere são os sentimentos que afloram das interações entre as relações constituídas fora com as que surgem em sala de aula, efetivando assim uma troca, um vínculo.

Foi convivendo com estes educandos, que percebi o quanto fui me envolvendo e adquirindo, aos poucos, confiança e carinho por parte deles. Cada vez que me deparava com uma situação problema, sentia que algo me instigava a seguir em frente. Compreendi que o vínculo está associado ao sentimento que acontece em nós, partindo do pensamento do sujeito que acredita no potencial do outro e quer que o outro progrida no desenvolvimento de seu conhecimento, construindo, desta forma, um sentimento. E desta interação do "eu" com os outros sujeitos, faz com que através do vínculo se crie um caminho para aprendizagem.

No decorrer do processo de ensino aprendizagem, destaca-se o papel do educador, como sendo de extrema importância, por ser o primeiro, fora do âmbito familiar, que irá estabelecer vínculo com o educando, assegurado pela confiança, pelo olhar atento e respeito a seus ritmos e subjetividade. Para Libâneo:

O educador não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os educandos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do educador, as dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO 1994, p. 250).

Na relação professor-aluno, percebe-se o quanto é importante o papel mediador do professor e compreende-se que o destacado autor, orienta os educadores, no seu fazer diário, a oferecer segurança e abertura, onde todos possam ter vez e voz para uma melhor compreensão do que está sendo aprendido por seus alunos. Em vista disto, o professor descobrirá o que fazer perante os desafios. Salienta-se a importância do afeto na aquisição do conhecimento dos educandos, que somado a outros fatores certamente promoverá o desenvolvimento da aprendizagem. É premissa o educador ancorar-se no conhecimento científico, estar atento aos interesses dos educandos, comprometido no seu fazer diário, dedicado, responsável, criativo e desenvolver na sua prática um olhar investigativo e interrogativo e permitindo assim a todos, comungar do sentimento novo da afeição. E neste processo, será possível o educador se autoavaliar para melhor colaborar com a aprendizagem dos educandos. Afirma Sônia Kramer que:

A dinâmica do trabalho do educador é sustentada principalmente pelas relações que estabelece com os educandos e entre eles. Para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, as formas de agir dos educadores precisam estar pautadas por firmeza, segurança e uma relação afetiva forte com os educandos. (KRAMER, 1993, p. 85).

Compreende-se que a relação entre professor-aluno possibilita uma gama de sentimentos, valores e responsabilidades. Concordando com as palavras da autora, assinala-se que somado a estes fatores, a relação de afeto que o professor estabelecer com as crianças propiciará um ambiente rico, cooperativo,

participativo e significativo, promovendo a sua prática educativa e o desenvolvimento cognitivo do aluno. Afirma Cunha que:

O desenvolvimento cognitivo não é estanque, mas estará sujeito aos estímulos dos processos de aprendizagem, principalmente pela mediação afetiva. É relevante a instrução pedagógica em um ambiente propício saudável e de interação com o aluno, pois aprendemos melhor quando amamos. (CUNHA, 2008, p.36).

A partir desta reflexão, fica evidente o quanto o afeto é importante no processo de ensino-aprendizagem, entende-se que este sentimento impulsiona o aluno a querer aprender e o professor, por sua vez, a transmitir seu conhecimento. Segundo RELVAS (2007) apud Cunha:

(...) o afeto estimula os dois mecanismos. Por esta razão, muitos estudiosos da neurociência falam do cérebro afetivo emocional onde as emoções são organizadas, em regiões interconectadas, dando o equilíbrio ao comportamento humano. Elas ajudam ao aprender, na concentração, no fluxo de atenção, no registro, na lembrança e, fundamentalmente, no prazer de aprender e ensinar, estabelecendo vínculos educativos entre o professor e o aluno. (CUNHA, 2008, p. 36/37).

Com base nesta reflexão, entende-se que o afeto é um elemento que contribui para a aprendizagem, levando professor e aluno a absorverem, aprenderem, prestarem atenção, no sentido de satisfação e conforto.

Para Laura Sanches In: Bowlby a mãe que responde às necessidades do filho mostra-lhe que o mundo é um lugar agradável; ensina para o filho que os relacionamentos com os outros podem ser grande fonte de prazer e que as suas necessidades são importantes.

Traçando um paralelo com o cotidiano escolar o que vemos não é muito diferente. A partir do momento em que o educando passa a interagir com o educador, ela passa a ter confiança e, por outro lado, à medida em que o professor corresponde aos anseios do aluno concedendo-lhe a atenção e o carinho necessários, este estará hábil para desenvolver todo seu potencial. Acreditando nesse sentimento, que nos toca e que transforma algo em nós, afirmo que o afeto é o fio condutor da relação entre professor e aluno, ancorada em Cláudio Saltini quando assinala que:

Essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento. Nesse caso, o educador serve de continente para criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço. Onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um peso e respeito. Enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero que acolhe um embrião. (SALTINI, 2002, p. 87).

Dessa forma, compreende-se que o afeto entre professor-aluno permite a aproximação e o desenvolvimento do educando e, nesta relação, o aluno sente a confiança e passa a criar sentido, dando significado a tudo àquilo que ele aprende. O educador, por sua vez, valoriza o que o educando construiu, ofertando novos conhecimentos para que possam ser digeridos e transformados. Os educandos possuem natureza singular, pois se caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de sua própria maneira, através das interações que estabelecem desde cedo com pessoas próximas e com o meio social. Para Lissia Basso Ângela Helena Marin In: Bowlby O comportamento de apego é: "Qualquer

forma de comportamento que resulta em uma pessoa alcançar e manter proximidade com algum outro indivíduo, considerado mais apto para lidar com o mundo. (BOWLBY,1989, p.38).”

Em relação aos educandos com necessidades especiais sabe-se o quanto precisam de um olhar mais atento e afetivo. Para isto, é necessário que o educador se comprometa e acredite na capacidade destes educandos, alicerçado no conhecimento, exercitando em sua prática e relações diárias: o afeto, os sentimentos, as emoções que estão permanentemente presentes em salas de aulas por serem inerentes aos indivíduos e desta forma garantindo o esforço de aprenderem. Para Paulo Freire, ao mesmo tempo em que ensinamos também aprendemos, nos causando satisfação e exigência, para este autor a tarefa do ser que ensina requer:

Exigência de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo. É uma tarefa que requer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem valentia dos que insistem mil vezes antes de desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (...) é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de o científico, senão de anticientífico. (FREIRE 1993, p.10).

Como o autor nos fala, da tarefa do educador, entende-se que para exercer a sua prática diária é preciso estar preparado. Um preparo que exige conhecimento, comprometimento, paciência e amor pelo que faz. Nesse sentido, assim também, deverá ser com a Educação Especial, um trabalho desafiador e que exija o saber fazer. E assim, tornar inclusos todos os educandos com necessidades específicas que por lei (mais informações ver página 8), tem direito à educação.

## **DEFININDO A METODOLOGIA DA PESQUISA**

Foi através de experiências vividas com educandos especiais que decidi realizar esta pesquisa e ancoradas nos teóricos: Cunha, Rivière, Bowlby, Saltini, Demo, Godoy entre outros. Compreende-se que a pesquisa leva o sujeito a conhecer, compreender, tomar decisões, buscar respostas numa troca dialética produzindo um conhecimento do outro para si e de si para outro, sendo este um meio que favorece a aquisição do conhecimento e formação de consciência crítica no grupo ao qual pertence.

Pedro Demo (2000), afirma que a pesquisa é uma atividade científica pela qual se descobre a realidade. Seu desenvolvimento tende a ser bastante formalizado e, objetiva a generalização, com vistas na construção de teorias e leis.

Com o objetivo de compreender a questão do Afeto no processo de ensino-aprendizagem relacionado aos educandos com necessidades específicas que decidi fazer uma pesquisa de cunho qualitativo. Afirma Arilda Godoy (1995) que:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados



envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY. 1995, p. 58).

Neste sentido, discorro apresentando minhas vivências enquanto acadêmica do curso de Pedagogia Licenciatura, da Universidade Norte do Paraná e monitora de uma escola da rede privada da cidade do Rio Grande.

## **A EXPERIÊNCIA**

No mês de março do ano de 2016 fiz minha inscrição para participar de uma monitoria na qual minha função seria atender as necessidades de um educando com síndrome de Cri du Chat e outro com paralisia infantil. Com vontade de estar inserida no espaço escolar, assumi este desafio. Nesta monitoria, a qual realizei durante todo o ano letivo, participei de tudo o que a escola podia oferecer para o meu crescimento pessoal e profissional.

Quando cheguei à escola, fui bem acolhida pela diretora e, em seguida, fui apresentada para a psicopedagoga da instituição e convidada a conhecer o espaço onde ela desenvolvia as atividades com as crianças com necessidades específicas, este ambiente era denominado de Sala de Recursos: um ambiente rico em jogos, brinquedos e demais aparatos para o auxílio do desenvolvimento da aprendizagem.

Como estava naquele espaço, como aprendiz, procurei conhecer o universo que envolvia as crianças com necessidades específicas. Enquanto aguardava a chegada dos educandos (eram do sexo masculino), na instituição, eu confeccionava jogos para eles a pedido da psicopedagoga.

No que diz respeito à inclusão destes educandos, a Lei assegura sua frequência na Rede Regular de Ensino por tratar de Inclusão Social, visto que "A Lei das Diretrizes e Bases da Educação, (Lei Federal n 9.394) de 20 de dezembro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na Rede Regular de Ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)".

A Declaração de Salamanca, que aconteceu na Espanha no ano de 1994, assegurou uma educação para todos, oportunizando às pessoas com necessidades específicas, o direito à aprendizagem atendendo a especificidade de cada criança.

Faço um comparativo entre esta Declaração, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN /96 no que tange a Educação Especial, bem como com o que está sendo realizado atualmente. Percebe-se que tanto na declaração acima citada, quanto na LDBN, o intuito era o mesmo: incluir todos portadores de necessidades específicas na Rede Regular de Ensino. Acredito que, o objetivo da lei não é ficar somente no papel, pois é preciso fazer com que ela aconteça. É viável a colaboração de grupos sociais profissionais e responsáveis que lutem pela acessibilidade dos portadores de necessidades específicas para que possam ter o direito de ir e vir como previsto em lei.

A Declaração de Salamanca aponta para maneiras de como a escola deve proceder e o modo de acomodar a criança com necessidades educacionais específicas de maneira que possa atender suas prioridades. Por outro lado, vimos, também, na LDBN, um currículo flexível coerente com os educandos que requerem um cuidado especial, dentre outros fatores para que o educando obtenha êxito no processo aprendizagem.

A lei também apresenta a qualificação de profissionais para melhor atendimento dos educandos, mas apenas na prática cotidiana, dentro do ambiente educacional, é que percebemos que a grande maioria está despreparada para o trabalho com os educandos especiais. Infelizmente, ouvimos muitos discursos que se posicionam e afirmam que estes educandos incomodam e perturbam os outros educandos. Porém, é explícito que para atendermos crianças com necessidades específicas faz-se primordial um currículo adaptado, recursos, métodos de trabalho, planejamento, assim apresenta a lei, mas quando nos deparamos com a realidade não é assim que ocorre. E porque isso ainda acontece? Cada vez mais, esse assunto é discutido, muitas pessoas estão preocupadas com o acesso dessas crianças na escola, isso é algo que devemos refletir.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação oferece um atendimento diferenciado, com serviços de apoio. Na declaração, podemos perceber uma ação estruturada e coerente com as necessidades que serão trabalhadas. Todavia, ainda temos muito a percorrer. Sabemos que nas escolas existem salas de recursos com alunos com diferentes necessidades, níveis de aprendizagem e condutas, entre outros fatores.

A regente da turma, uma pessoa muito comprometida e dedicada que reconhecia sua falta de preparo para lidar com a inclusão social e mesmo ciente desta condição, em nenhum momento discriminou essa criança. Ao contrário disso, ela o envolvia nas atividades com a turma e/ou trabalhos em grupos sempre com muito carinho e atenção a ele e aos seus colegas.

Quanto à discriminação, as crianças presenciaram situações nos corredores da escola quando circulávamos em idas ao refeitório, pátio ou banheiro. Os próprios profissionais da educação demonstravam pena do aluno e/ou comentavam: "Que bom que agora tem monitora, ele faz horrores, pobrezinho não aprende nada!", entre outros comentários lamentáveis e desestimulantes.

Foi acreditando nesta criança e sem ter ainda o conhecimento científico sobre esta síndrome que, ancorada no afeto, investi em suas potencialidades, sempre tendo criatividade nos trabalhos, atividades e convivência com carinho e dedicação. As aulas seguiam e, muitas vezes, ele não conseguia acompanhar e dizia: "Professora, não é fácil!". E eu, respeitando seu ritmo e tempo, respondia: "Eu sei, mas tu vais conseguir!", sempre procurei incentivá-lo e auxiliá-lo em suas tarefas.

O desabafo dessa criança foi o estopim que deu origem a este estudo, ao contrário do que aparentava, esta fala apresentou-se encharcada de confiança e determinação em conquistar seus próprios objetivos: o de ir além.

Motivada, também, por este fato, passei, então, a dividir todos os momentos com ele. No recreio gostava de jogar futebol e enquanto jogava eu observava e cuidava para que não se machucasse, acompanhava-o no banheiro e auxiliava na higiene, convencia-o a comer o lanche que trazia de casa, visto que esta

alimentação era saudável, mas ele não mostrava interesse mesmo com o incentivo da sua mãe, acompanhava-o nos passeios promovidos pela escola, como o teatro. Ficava com ele no período integral da aula. Ressalto que estes momentos, acima de tudo, contribuíram muito com minha construção docente, mas ressalvo que ainda mais com o meu crescimento enquanto ser humano.

Certo dia, na semana da criança, as gestoras da escola promoveram atividades alusivas à data e convidaram um palhaço para abrilhantar uma das tardes dos educandos. A turma foi convidada e eu acompanhei o educando. Quando passamos pelos corredores da escola havia uma exposição de trabalhos dos alunos do 5º ano do ensino fundamental e ele passou a mão derrubando um por um. Minha atitude, no momento, foi chamar sua atenção para que não fizesse aquilo, mas aquele dia ele estava muito agitado e quando se sentia assim eu esperava ele se acalmar.

Uma profissional da escola assistia a tudo e quando nos aproximamos ela olhou para ele e disse: "Eu sou contra esta tal Inclusão Social!". No mesmo instante, olhando para ela respondi: "Pensas assim porque não tens um filho especial!". E segui meu caminho, pois a minha tarefa, naquela escola, era tranquilizar o educando.

O tempo foi passando e comecei a sentir, também, a exclusão por parte de algumas pessoas e profissionais que conviviam na escola. Nesta oportunidade, ouvi muitos comentários preconceituosos que não queria ouvir. Um dia, o acompanhei até a sala de recursos, pois este espaço era o único que eu não ficava com ele, percebi que quando retornara para sala de aula mostrava-se mais agitado do que antes. Conversando com a professora regente, ela pediu que eu o acompanhasse para ver o que acontecia.

Num outro dia, fui até a sala da psicopedagoga e fiquei observando a participação do educando na sala. No início, ele interagiu bem com os outros cinco educandos, mas passado alguns minutos ele cansou daquelas atividades repetitivas. Indignada, a psicopedagoga sentou ele e o deixou de castigo até o término do horário.

Eu sempre exercia a minha função em parceria com a professora. Tudo aquilo que despertava o interesse do menino eu comentava com ela. Desta forma, passamos em comum acordo, a elaborar atividades para serem desenvolvidas com ele. Sempre que ela planejava a aula, trazia algo novo para ser trabalhado com ele. Percebi que estas atividades despertaram o interesse do aluno, levando-o a progredir no seu desenvolvimento cognitivo.

A educadora estava trabalhando com a turma o glossário alfabetizador, proposta esta que envolveu os educandos num trabalho de recorte, pintura e colagem. Conversei com ela e pedi sua autorização para confeccionar o glossário dele e, com uma folha de cartona, pedi que escrevesse seu nome, a seguir fui apresentando as gravuras com suas respectivas letras iniciais. Assim, ele foi recortando e colando as imagens numa atividade muito interessante e prazerosa.

Ao término do cartaz, apontei a letra e perguntei o nome do desenho e a resposta foi surpreendente. Quando apontava e perguntava letra a: ele respondia de avião; letra b: bola; letra c: ele respondia de cachorrão, comer e o mais interessante: às vezes, respondia mesmo que eu não mostrasse as gravuras. Percebi também, que o caderno que carregava em sua mochila, não

tinha nada escrito e nenhum trabalho anexado. A partir daquele momento confeccionei com ele um glossário no seu caderno e passei a registrar todas as nossas atividades. Um dia, a mãe do educando conversou comigo e agradeceu o que estava fazendo para o seu filho, que chegava em casa e mostrava o que havia aprendido. Notei o quanto esta iniciativa causou satisfação para o educando, para a mãe e para mim. Neste sentido, cito o pensamento de Freire (2011), que assinala.

O que importa, na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando coragem. (FREIRE, 2011, p. 44).

Posso afirmar que movida pelo sentimento de afeto, superando este desafio, muitas vezes com medo do que estava por vir, insegura do que estava fazendo, mas, ao mesmo tempo, encorajada pelo fato de aprender com estas crianças, que requerem cuidados específicos, foi despertada minha vontade de querer pesquisar mais.

No estágio da Educação Infantil convivi com três educandos que inspiravam mais atenção: uma com hiperatividade grave e outra que não sentava para realizar suas atividades. Entretanto, aos poucos, fomos nos envolvendo e buscando atividades que despertassem sua atenção, quando queria participar da aula era tranquilo, quando não, ele dispersava os demais. Mais um desafio que foi enfrentado buscando entender suas limitações.

Outro caso foi com uma menina com Deficiência Intelectual(DI), esta criança para poder se comunicar, utilizava gestos e expressões faciais. Muito inquieta, fugia da sala de aula, mas participava das atividades propostas que envolviam desenho, pintura e apresentava dificuldades quanto ao recorte. Das atividades propostas, a que ela mais gostou foi uma pintura com as mãos, uma representação da história contada. E era assim que participava da aula.

O terceiro desafio foi um menino com Depressão Infantil, esta criança entrava na sala de aula chorando e permanecia assim por alguns minutos, procurávamos sempre envolver ele nas atividades, mas queria estar sempre sentado ao meu lado. Sempre que precisava sair da sala ele me acompanhava, esta era a maneira que se sentia seguro. Aos poucos, foi interagindo com as outras e participando das atividades. No último dia de estágio, as crianças participaram da Amostra de Dança que aconteceu para encerramento das atividades do ano letivo. Fiquei muito emocionada com a despedida. Neste momento, ele se aproximou de mim e disse: "Professora agora que eu parei de chorar você vai continuar?".

Nos Anos Iniciais trabalhamos com uma educanda com Déficit de Atenção, esta não realizava nenhuma atividade, fui informada pela educadora que se negava a realizar qualquer tarefa e como se tratava de uma turma de alfabetização tínhamos conteúdos a cumprir.

Ao longo da convivência, percebemos a necessidade desta educanda em ser ouvida e compreendida. Desta maneira, com muito diálogo fomos envolvendo a mesma nas atividades. Certo dia, a educanda conseguiu realizar a tarefa do dia, me chamou e disse: "Professora, eu consegui fazer tudo e o que eu mais quero é que você se orgulhe de mim!", respondi que estava muito contente e com

orgulho da participação dela na aula. Naquele momento, percebi que havia estabelecido um vínculo entre professora–aluno.

Espraio, neste estudo, as memórias vividas na escola onde os protagonistas foram educandos com necessidades específicas o que, certamente, despertou em mim o desejo de conhecer o universo próprio de cada uma.

O projeto de ensino tem como norte central a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Minha linha de pesquisa veio ao encontro a autores que amparassem a perspectiva da influência do afeto na relação professor-aluno no âmbito da aprendizagem escolar e na aprendizagem da vida como um todo. Esse tema foi escolhido, pois está intimamente ligado a todo processo educativo em geral.

Essa temática contribui para a reflexão da importância do papel do educador em sala de aula, como ele tem exercido esse papel, se tem aberto espaço para se relacionar com afetividade com seus educandos. Tenho certeza que após este trabalho, saio ainda mais comprometida com a nossa missão de educar. O projeto pretende esclarecer a influência do relacionamento afetivo entre educador e educando, verificar que as dificuldades e sucessos caminham juntos. Através destes esclarecimentos se poderá identificar os pontos relevantes, que possam vir a estimular tanto o educador quanto ao educando à convivência de afetividade no processo educativo levando-os a uma educação de qualidade.

As informações relatadas mostraram que a aprendizagem depende muito do relacionamento que o educador tem com o educando.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho instigou-me a refletir sobre as relações afetivas que se estabelecem entre o educador e o educando com necessidades específicas, proporcionando-me conhecer mais de perto as questões que envolvem o afeto. Sabe-se que todos os sujeitos têm a capacidade de externar o que sentem e isto é muito visível na prática do educador, visto que os educandos irradiam afeto, ainda mais os com necessidades específicas.

Entende-se que o educando ao sair do âmbito familiar, ao adentrar na escola, a primeira pessoa com a qual irá se relacionar será com a figura do educador. Este educando tem direitos assegurados por lei, conforme já mencionado. Estas leis são importantes para tornar inclusos todos os educandos, sem distinção podendo assim conceder-lhes o respeito cabível.

Saliento a importância do afeto na aquisição do conhecimento que, somado a outros fatores, irão promover aprendizagem. O educando no decorrer do processo de ensino é protagonista da ação educativa e esta relação de afeto construída entre ele e o professor possibilitará uma aprendizagem significativa e prazerosa, para ambos.

Nesse sentido, é de extrema importância que o educador exercite no seu cotidiano e nas relações estabelecidas com os educandos com necessidades específicas, os sentimentos que permeiam o âmbito escolar, sendo assim um aprendente na ação de educar.

Esta experiência representou para mim um novo aprendizado, instigou a necessidade de conhecer mais e a convivência com estes educandos foi primordial para que eu pudesse ter certeza do que intenciono/almejo frente à minha formação.

A riqueza das situações acontecidas no decorrer deste processo como monitora possibilitou adentrar no universo da Inclusão Social e despertou um querer fazer no sentido de contribuir no desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos. Finalizo este artigo, destacando que ter tido a oportunidade de estar inserida no âmbito escolar atendendo às necessidades específicas de alguns alunos contribuiu muito com a minha formação docente, transformando, assim, a minha maneira de pensar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)>. Acesso em 15 de março de 2011.

BOWLBY, John. (1989). **Uma base segura:** Aplicações clínicas da teoria do apego (S. M. de Barros, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

BOWLBY, John; **O comportamento de apego.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário técnico de psicologia.** 14ª ed.— São Paulo: Cultrix, 2006.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem:** amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de wak ed. 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. 7ª.ed. – Curitiba: ed. Positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. 13ª ed.. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.35, n.2, mar./abr., 1995, p.57-63.

*JUNG, Carl Gustav. A Prática da psicoterapia.* 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.  
KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo: Abdr, 1993.

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

RIVIÈRE-PICHON, Enrique. **Teoria do vínculo**. Tradução Eliane Toscano Zamikhowsky. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação**. 1998.

# O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR

Chagas, Viviane Ramos da Silva<sup>3</sup>

## RESUMO

O estudo discute a gestão democrática a partir dos conceitos de administração e gestão. Tem como objetivo geral entender como a gestão democrática acontece. Tendo como objetivos específicos: identificar as ações dessa modalidade de gestão; conhecer os principais desafios que o gestor da escola pública enfrenta e identificar como a gestão democrática pode contribuir com o sucesso das escolas. Como referencial teórico foram utilizados autores como Leão (1952), Libâneo (2007-2012), Gadotti (2004) entre outros, pois contribuem para o entendimento de administração, gestão democrática e participativa, além de revelarem a importância de novos olhares para a transformação da escola pública. A relevância desse trabalho está em suscitar a reflexão dessa temática e a mesma justifica-se por lançar um novo olhar sobre os diferentes aspectos que envolvem a gestão democrática. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica. Os dados levantados, informações, fontes, e pesquisas, contribuíram com o estudo. Para tanto, pesquisar sobre gestão democrática nos leva a refletir sobre as ações praticadas no solo educacional e como intervir e melhorar o todo através da participação coletiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Administração escolar; Gestão democrática; Desafios.

## INTRODUÇÃO

Desde os primórdios a sociedade em que vivemos foi se construindo carregados de significados e valores que se tornaram intrínsecos a vida humana. Com o passar dos tempos o homem aprendeu a administrar sua vida e as organizações com interesses coletivos.

Em relação ao ambiente educacional, sabemos que a educação sofreu fragmentos que até os dias atuais não conseguem ser explicados simultaneamente, mas que presenciamos os resultados das ações anteriores no desenvolvimento e estrutura escolar da atualidade. O foco principal da pesquisa intitulada como "O papel da gestão democrática: reflexões acerca do trabalho do gestor escolar" é o de discutir as ideias, os conceitos e o perfil da gestão democrática, para isso temos como Objetivo Geral: Entender como a gestão democrática acontece, além de identificar especificamente as ações dessa modalidade de gestão; tendo em vista conhecer os principais desafios que o gestor da escola pública enfrenta e identificar como a gestão democrática pode contribuir.

O interesse sobre a temática surgiu durante algumas leituras sobre a temática. É certo que a temática tem ganhado visibilidade e tem sido discutida dentro das

---

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia e pós-graduanda em gestão escolar.



salas dos cursos de licenciaturas e por profissionais da educação. Consideramos, pois, que compreender e conhecer mais de perto essa relação que envolve a gestão democrática é de grande relevância, já que além de entendermos a abordagem democrática dessa modalidade de gestão, podemos apreciar valores éticos e sociais que se estabelecem na troca de experiência do conhecimento sistemático e não sistemático proporcionado pela ação participativa e reflexiva, o que é uma das principais características dessa modalidade.

Para tanto, a reflexão feita neste estudo, permite compreender a gestão democrática como um elemento relevante à prática dos gestores, pois a mesma deve ser encarada como um ato de manifestar cidadania. A principal pergunta que norteou este estudo se pauta na seguinte indagação: Quais dificuldades em desenvolver a gestão democrática?

Sabemos que por ser uma prática nascida através da democracia, não é algo fácil de colocar em prática. Entendemos que a mesma tem seus encantos, mas que também fomenta desafios constantes, por isso preconizamos conhecer melhor essa realidade através de estudiosos que vivenciaram a prática e pesquisas sobre a temática.

Quanto à metodologia fizemos uso da abordagem qualitativa e da pesquisa bibliográfica. Os dados levantados, informações, fontes, e pesquisas, contribuíram com o estudo da temática. Obtivemos os dados através de teses, dissertações, livros, artigos entre outras publicações. Segundo Marconi e Lakatos (2001, p. 43-44) “[...] a pesquisa bibliográfica: Trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita [documentos eletrônicos]”.

Assim, a pesquisa bibliográfica contribuiu no enriquecimento dos dados. De acordo com Knobel e Lankshear, (2008, p. 59): “Nos estudos documentais “avançados” a questão é descobrir o atual estado do conhecimento e identificar a “principal vantagem” de um dado problema, tema ou questão.” Já Fonseca (2002), explica que a mesma tem “o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32).

Sobre o exposto, consideramos que a pesquisa bibliográfica permite que façamos interpretações sobre a temática sob diversos olhares, pois a mesma nos coloca em contato com diferentes pesquisas realizadas anteriormente sobre a temática.

Autores como Leão (1952), Libâneo (2007-2012), Gadotti (2004) entre outros, contribuem para o entendimento de administração, gestão democrática e participativa, a importância de novos olhares para a transformação da escola pública. Todos esses fatores deram luz a caminhada investigativa, ajudando na compreensão de que a gestão democrática é um espaço de construção do conhecimento coletivo e sistemático.

O trabalho justifica-se por lançar um olhar aprofundado sobre a gestão democrática no Brasil, apresentando suporte para futuras pesquisas na área da educação. O estudo também possibilita entender os caminhos e (des) caminhos percorridos por gestores, enfatizando o mesmo como promotor de práticas indispensável ao processo educativo. Consideramos, pois, que gestores, professores e comunidade escolar, são agentes multiplicadores do saber, e incitar, discutir essa temática na escola pode ser uma forma de contribuir para

o progresso do contexto educacional local e brasileiro, pois discutindo e trazendo a problemática à tona, estamos cooperando igualmente para a melhoria da qualidade de vida no espaço escolar, familiar e social.

## **PRIMEIRAS IDEIAS SOBRE ADMINISTRAÇÃO**

Para se organizar o ser humano inevitavelmente precisou se mover em função de organizar e reorganizar suas práticas, inclusive no que diz respeito às relações que se estabelecem através dos processos educativos. Por muitos anos pensou-se a escola como a principal ferramenta de inserção social, nela, as crianças, desde cedo manteria contato com regras e normas pré-estabelecidas para dar continuidade ao interesse da classe dominante, ou seja, da classe que, através de sua ideologia dita o que deve ser feito e ensinado dentro das instituições públicas de ensino. Desse modo, o presente capítulo aborda questões sobre as primeiras ideias de gestão, além de identificar como a mesma surgiu e que desfecho assumiu com o passar do tempo.

Para compreender melhor como funcionava a gestão escolar no passado recorreremos primeiramente às leituras de Leão (1953) que foi um dos primeiros a discutir sobre gestão escolar no Brasil, sobretudo, começou a refletir sobre a administração escolar ser ou não parte da administração geral. Os escritos do autor referem-se diretamente a característica de educação comparada, nele Leão (1953) aborda a função de diretores e supervisores escolares, entre outros cargos até conseguir exprimir a ideia de que um diretor é, antes de mais nada, um professor.

A visão construída em torno de um diretor politicamente voltado para os interesses educacionais da época, corresponde a ideia de que o mesmo é um representante do Estado. Pois, ao assumir um papel de chefe, o mesmo deve se comprometer e assumir papéis que possam contribuir para administração governamental. O texto do autor esteve sempre voltado à praticidade didática, buscando alternativas de levar o leitor a conhecer novas possibilidades da administração escolar. Para ele, "A primeira necessidade de um diretor é saber prever, planejar e organizar. Depois de planejar vêm os problemas da organização, avaliação de funções, terminação de plano, execução de plano" (LEÃO, 1953, p. 135).

O autor ainda rememora que o diretor imprime na escola suas próprias experiências, se essas forem boas, a escola ganhará destaque e pode desenvolver-se. Desse modo, salienta que "o diretor é a alma da escola. Diz-me quem é o diretor que te direi o que vale a escola" (Leão, 1953, p. 134). Nessa conjuntura o diretor assumiria a função de "administrador do edifício da escola; responsável pela escolha e fornecimento de material, pela higiene escolar e infantil, pelas relações sociais com a escola, pela observação e interpretação do ambiente escolar" (Leão, 1953, p. 135). O autor fez uma lista numerada onde elenca os principais objetivos, segundo ele, necessários para uma boa administração escolar:

- 1º.) Estabelecer uma finalidade precisa ao professor.
- 2º.) Traçar condições seguras e justas para admissão, promoção e graduação dos programas.
- 3º.) Tornar possível a construção de objetivos definidos.
- 4º.) Assegurar melhor classificação de alunos.
- 5º.) Assegurar melhor coordenação entre os professores.

6º.) Estabelecer um uso mais econômico de tempo do professor e do aluno.

7º.) Buscar condições para realizar uma educação mais econômica e mais eficiente (LEÃO, 1953, p. 138).

O autor ainda reconhece que para tais objetivos serem cumpridos é necessário que haja uma boa relação entre docente e discente, porém, sua postura teórica em relação a administração se mantém em todo o texto voltado para administração e o gestor. Já Ribeiro (1952), outro autor renomado e referenciado, buscou entre coisas questões, teorizar e sugerir novas possibilidades para a administração e organização da escola, evidenciando que a melhor alternativa de se garantir uma boa educação é garantir resultados que possam afiançar uma administração eficaz e segura.

Para Ribeiro (1952) a administração pública é a base essencial para se construir a administração escolar brasileira. Segundo o autor, isso acontece quando o Estado passa a responsabilidade da escola para o dirigente público, o que implica novas responsabilidades e atitudes eficientes.

Ribeiro (1952) na primeira parte do seu texto faz referência a dois grandes teóricos e relembra o conceito de administração em Faiol e Taylor. De acordo com ele, Faiol compreende a administração escolar como o processo de organizar, prever, coordenar, controlar e comandar.

Já para Lourenço (1976) a administração, faz parte do verbo "ministrar", constituindo servir, o que relaciona a todo momento o conceitua relacionando a forma de como organizamos as coisas. Dessa forma, para o autor Administração significa o ato de "congregar pessoas, distribuir-lhes tarefas e regular-lhes as atividades, a fim de que o conjunto bem possa produzir, ou servir aos propósitos gerais que todo o conjunto deva ter em vista" (LOURENÇO, 1976, p. 34). Em caráter geral, a forma de organizar e administrar concebem a composição dos afazeres coletivos sob o sistema de quem coordena. E nas palavras de Lourenço: "Em sentido lato, organização e administração representam, portanto, aspectos de um mesmo e só processo, o da coordenação da atividade de muitas pessoas em empreendimentos solidários" (LOURENÇO, 1976, p. 34). Libâneo et al. (2012, p. 437 apud PARO, 1996, p. 18 -20) também revela que,

Lourenço (1976) corrobora que a sala de aula é parte do corpo que forma a escola, é uma das principais células do corpo escolar, porém, se questiona: Quem administra a sala de aula? De um modo bem particular o autor nos leva a questionar tal indagação, já que se perguntarmos aos professores quem administra sua sala, o mesmo pode imediatamente dirigir a resposta para a gestão da escola, pois muitos não se percebem como administradores da própria sala de aula. No tocante a essa discussão, e em uma passagem do seu estudo Lourenço afiança que o processo de administrar é democrático. "As formas relativas à administração dos professores como dos alunos, compreendem a uma compreensão da vida escolar em bases de cooperação, de uns e outros, nos planos e encargos da administração. De modo geral, de compreensão democrática" (LOURENÇO, 1976, p. 155).

## **MUDANÇA DA TERMINOLOGIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR PARA GESTÃO ESCOLAR**

Logo após os anos 80 já se começou a pensar na administração dentro das escolas sob um olhar diferente, Sander (1984) menciona em um dos seus trabalhos o que pensa sobre administração, pois o mesmo considera que a ação administrativa deve e muito a base política e pedagógica, por isso “Como corolário dessa relação entre educação e política, a administração é, ao mesmo tempo, um ato pedagógico e um ato político” (p.151). No entanto, comparando termos usados entre os outros autores citados anteriormente podemos perceber que Sander (1984) propõe uma mediação como alternativa de alcançar os objetivos educacionais e sociais.

Só a partir do século XX começaram de fato a criticar o sistema elitista, onde poucos eram beneficiados e com isso surge um aumento na demanda escolar no país, o que possibilitou cogitar uma escola pensada nos princípios democráticos. Félix (1984) faz uma crítica à administração e revela que “a escola não é apenas a agência ‘reprodutora’ das relações sociais, mas o espaço em que se reproduz o movimento contraditório da sociedade que gera os elementos da sua própria transformação” (p. 193). De acordo com a autora, a escola possui características potenciais que podem superar as amarras das concepções conservadoras e ideológicas.

Em 1988 o termo gestão escolar passou a ser sutilmente utilizado em alguns escritos, porém, a terminologia ‘Administração Escolar’ foi utilizada até 2005, pois a partir daí cresceu a preferência por usar o termo Gestão Escolar, já que discursões sobre a gestão possuir natureza política-pedagógica aumentava e se propagava em meio as discussões do campo educativo. De acordo com Mutim e Freitas (1999) essa modificação está relacionada com uma troca paradigmática no anfiteatro educacional, por isso, “(...) a consolidação da gestão educacional e escolar que, como termos inovadores, vem acompanhando a mudança de paradigma no encaminhamento da questão da educação” (MUTIM; FREITAS, p. 64).

Para os autores que trocaram os termos administrar por gerir existia uma linha tênue que não permitia a administração funcionar numa perspectiva pedagógica e democrática. Com o passar dos anos a expressão ‘Gestão escolar’ foi ganhando mais consistência dentro e fora das escolas, daí surge uma nova e importante expressão, o que é objeto de estudo deste trabalho, a gestão democrática, que em 1988 passa a ser reconhecida pela Constituição Federal (CF) assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Com efeito, Libâneo (et al, 2012, p. 438) define que,

A gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, cogestão. (...) A modalidade de gestão participativa é a que melhor corresponde.

Em vista disso discutiremos a seguir a modalidade democrática em gestão, principalmente no que tange a definição dos conceitos que podem melhor esclarecer o processo de gestão no sistema educacional.

### **CONCEITUANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Para Motta (1986), a gestão escolar é uma ação política e por isso está intrinsecamente relacionada aos objetivos de poder "à medida em que poder se delega. Isto significa que, intermediária ou não, ela age como sistema de poder" (p. 49). Podemos considerar então que a gestão escolar está ligada ao campo político, sendo este campo,

o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de 'consumidores', devem escolher, com probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar de produção (BOURDIEU, 2004, p. 164).

Em suma, a escola reproduz em partes a visão política que costumeiramente se vivencia no contexto social, se essas reproduções são benéficas ou não, ainda há muito estudo a se fazer para descobrir. No entanto, quando se trata da função de gerir, quem é responsável pela administração deve mostrar suas habilidades em função dos receptores e subordinados, já que, "em política, 'dizer é fazer', quer dizer, fazer crer que se pode fazer o que se diz e, em particular, dar a conhecer e fazer reconhecer os princípios de divisão do mundo social" (BOURDIEU, 2004, 185). Ao refletir sobre esse pensamento do autor, podemos entender que existe uma distância considerável entre o que se propõe e o que se faz, consideramos, pois essa, uma das principais dificuldades em se constituir uma gestão em que todos participem.

A gestão democrática é um processo que para além de ser político precisa ser democrático. Para Sousa (2006, p. 144):

A gestão democrática é compreendida então como um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Sabemos que gerir e organizar uma instituição não é uma atividade comum ou fácil, trata-se de uma ação humana que precisa ser realizada de forma reflexiva, originando a participação de todos os envolvidos no processo educativo de maneira democrática, pois só assim, haverá a busca pela melhoria do ensino e aprendizagem. A gestão democrática vislumbra substituir o autoritarismo agregado as práticas extremistas e tradicionais, promovendo a articulação entre todos os segmentos sociais que compõem as instituições de ensino, visando proporcionar uma reflexão quanto a função do gestor na constante busca de uma escola pública de qualidade.

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização de competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LÜCK, 2006, p.21).

Compreende-se então que a gestão democrática pode contribuir significativamente para o desdobrar das diversas ações pedagógicas e políticas desenvolvidas no ambiente escolar. Sabendo que ela contribui também para melhoria do funcionamento da escola e para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, auxiliando na constituição do conselho de classe, na fiscalização das contas da instituição, entre outras questões relevantes para o bom funcionamento da escola.

A democracia dentro da escola se ancora no pensamento de que “todos os envolvidos no processo pedagógico têm capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus atos por iniciativa própria” (Habermas, 1986, p. 920). Dessa maneira, implica que:

a) o poder e a tomada de decisões devem ser compartilhados por alguns ou por todos os membros da organização; b) existe um conjunto de valores e de objetivos comuns que são compartilhados por todos os integrantes; c) todos os membros da organização têm uma representação formal nos órgãos de decisão; d) a organização deve determinar políticas e tomar decisões através de processos de discussão guiados pelo consenso (SANTOS GUERRA, 1994, p. 183).

A gestão democrática deve ser instituída democraticamente com autonomia, é indispensável que seja conquistada e construída no cotidiano escolar. Embora a democratização do poder seja possível, isso só acontecerá quando a escola conquistar a autonomia, o que exige uma postura política e organizada dos gestores, por isso a parceria com a comunidade escolar, já que,

[...] ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüente, para a melhoria da qualidade do ensino. Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. (GADOTTI, 2004. p. 16).

Sabemos que a gestão democrática não vai resolver todos os problemas da educação, porém, “sua implementação é, hoje, uma exigência da própria sociedade que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade” (GADOTTI, 2004, p. 92).

Em suma, a gestão democrática possui características funcionais na medida em que se configura como prática dinâmica desenvolvida no âmbito escolar, possibilitando a participação coletiva de todos os envolvidos na escola, principalmente na tomada de decisões. Para ser efetivada, essa prática precisa ser desenvolvida continuamente respeitando características e finalidades educacionais da escola.

Em síntese, "O diretor apresenta-se, (...), como o responsável máximo no âmbito da unidade escolar e seu papel poderia ser definido genericamente nos seguintes termos: garantir o bom funcionamento da escola" (SAVIANI, 1996, p. 207). Para tanto, essa não é uma função determinada no presente, é um conceito estabelecido em uma anterioridade que percebia o trabalho do gestor como possibilidade maior, ou seja, o cargo com maior responsabilidade dentro da instituição.

Já Teixeira (1961) revela que o papel do diretor é exatamente o de afiançar as condições apropriadas para o trabalho do professor, assim, a "Administração da escola é também aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor" (Teixeira, 1961, p. 85). Indiscutivelmente, o autor coloca o professor como centro no processo da gestão, ele argumenta que todas as decisões de alguma forma, devem vislumbrar o trabalho docente.

Quanto ao caráter pedagógico da função desenvolvida pelo gestor Saviani (1996) salienta que "a escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é, antes de tudo, um educador; antes de ser administrador ele é um educador" (p. 208). Cabe pontuar que a função do coordenador é tão importante quanto, pois o mesmo fica com a responsabilidade de unir os componentes curriculares, porém, iremos focar unicamente no papel do diretor.

A escola que pretende realizar a gestão democrática deve obedecer a um conjunto de critérios éticos pautados em uma educação emancipadora, participativa, consciente. Nesse perspectiva, para desenvolver um trabalho de qualidade compreendendo a importância desse tipo de gestão, é necessário dar atenção a aspectos importantes desse processo, tais como: o projeto político pedagógico, a unidade do trabalho escolar, o sentido da qualidade na educação, a escola como um todo, a aprendizagem dos alunos, o modelo de avaliação, as ações pedagógicas e a sensibilidade do trabalho, bem como as estratégias de formação e currículo.

O perfil da gestão democrática se configura nesse caso, como prática que institui novas ações voltadas a alcançar novos resultados seja cognitivos, afetivos, sociais e educacionais. Ela abarca dimensões fundamentais para o bom andamento da educação, além de contribuir para o aperfeiçoamento da estrutura e das relações, visando uma sociedade que haja igualmente. Podemos dizer que esse tipo de gestão foi pensado para todos, um processo que avalia e reorganiza o espaço educacional ao mesmo tempo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa aqui apresentada de cunho bibliográfico passou pelo campo das ideias, conceitos até conseguir vislumbrar um perfil, ainda que inicial da gestão democrática. Os objetivos primeiros se propuseram entender como a gestão democrática acontece, além de identificar as ações dessa modalidade de gestão; tendo em vista conhecer os principais desafios que o gestor da escola pública enfrenta e identificar como a gestão democrática pode contribuir.

Os objetivos propostos foram alcançados, é necessário salientar que a pesquisa não terá um fim em si mesma, a perspectiva futura é ir a campo e colher dados

para realizar uma pesquisa comparada no diz respeito a outras modalidades de gestão.

Percebemos que a gestão democrática se configura nos verbos incluir e participar, nela toda a comunidade escolar deve estar inserida, cada um contribuindo à sua maneira, com as habilidades e potencialidades que possuem. Quando ao gestor, além de desenvolver a ação de mediador do processo, ele é responsável por administrar e organizar as ideias, elaborar o plano de ação que vislumbre as necessidades dos professores e alunos. A família, por sua vez não deve ser deixada a margem, é necessário que participe e ajude nas tomadas de decisões dentro da instituição.

O processo que permitiu a mudança de paradigmas, de conceitos e atitudes pautadas no autoritarismo só foi possível quando profissionais e estudiosos da área educacional começaram a perceber que as falhas do sistema eram superiores aos benefícios que a escola recebia. O processo de descentralização do poder permite que todos os membros da escola sejam o centro, por isso a gestão democrática é tão importante, pois nela, os coadjuvantes tornam-se protagonistas, apresentando soluções para os problemas que enfrentam de perto. O trabalho docente é sem dúvida, uma das principais ferramentas para alcançar uma educação de qualidade, mas isso só será possível se o mesmo receber suporte de uma gestão que o ouça e trabalhe em prol do desenvolvimento coletivo.

Fica claro que a educação deve ser não uma proposta, mas um processo que possa permitir o desenvolvimento integral do ser humano seja em qualquer grupo social que os mesmos sejam inseridos. Pois todos nós precisamos, na relação com o outro nos construirmos, e isso é uma característica peculiar, humana. Negar esse direito a qualquer que seja é tirar do sujeito a ferramenta de evolução, pois o ser humano só poderá transformar seu espaço e relações se for alcançado pela Educação. Nesse sentido, a gestão democrática é a melhor escolha.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ARAÚJO, Ducilene de C. **Gestão da escola pública**: análise da prática do diretor em uma instituição do ensino público estadual de Manaus. Dissertação de Mestrado (Educação). Manaus: 2000. UFAM.

BOURDIEU, P.; PASSERON J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília, DF: 2005. v. 5.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 9ª ed. São Paulo: Olho D'água, 1993.



GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GLATTER, Ron. **A Gestão como Meio de Inovação e Mudanças nas Escolas**. In: As Organizações Escolares em Análise. Lisboa. Dom Quixote. 1992. p. 139-161.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O gestor escolar e as demandas da gestão democrática**: Exigências, práticas, perfil e formação. IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e 3º Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, realizado em Lisboa/PT, de 12 a 14 de abril de 2007. Acesso em: 08/08/2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/107/296>.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à administração escolar**. 3ª. Edição. 1953. São

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. 1976. **Organização e administração escolar**: curso básico. 7ª. Edição. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: INL.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis – RJ – ed. Vozes, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 5ª ed. rev., ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

MENDONÇA, Erasto F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: 2000. FE/UNICAMP.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 4ªed. – RJ- Editora afiliada, 2015.

MOTTA, Fernando C. Prestes. 1986. **Organização & Poder: Empresa, Estado e Escola**. São Paulo: Atlas.

MUTIM, A. & FREITAS, K. 1999. **Administração ou gestão escolar**: uma discussão? Gestão em Ação. V. 2, nº1, pp. 63-71. jan/jun 1999. Salvador.

PARO, Vitor. 1988. **Administração Escolar**: introdução crítica. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. 1995. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã.

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

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **O Perfil da gestão escolar no Brasil**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – 2006.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. São Paulo: Pioneira, 2002. 94 p.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980. Paulo: Cia. Editora Nacional.

\_\_\_\_\_. 1996. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12ª. Edição. Campinas: Autores Associados.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

# **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM ESCOLAS PÚBLICAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: REFLEXÕES TEÓRICAS**

Santos, Zelita Cerina dos

## **RESUMO**

O estudo traz reflexões relevantes sobre a inclusão escolar e o atendimento direcionado a crianças com necessidades educacionais especiais, o AEE. O objetivo geral da investigação é identificar a importância do AEE para estabelecer uma prática inclusiva dentro de escolas públicas. Os objetivos específicos buscaram compreender como a inclusão é definida; conhecer a função do Atendimento Educacional Especializado e entender que formação o profissional deve ter para atuar em sala de AEE. Com base no exposto, a questão-problema que norteou a pesquisa se configura como uma indagação: Que dificuldades há em promover uma inclusão efetiva, além de estabelecer salas de AEE em escolas públicas do país? Como hipótese, se pensa na falta de conhecimento, formação de professores e incentivo do governo para amparar as necessidades das crianças com necessidades educacionais especiais. Desse modo, a investigação ganhou forma com base na pesquisa bibliográfica e qualitativa, através de artigos, livros, revistas e periódicos que já foram publicados sobre a temática. O estudo, portanto, justifica-se por promover uma reflexão fundamentada sobre o assunto, trazendo à tona questões que podem permitir melhor entendimento sobre a inclusão e o AEE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. AEE. Escola pública.

## **INTRODUÇÃO**

Por muitos anos, as crianças que apresentavam necessidades educacionais especiais estiveram à margem da sociedade, eram compreendidos como “inválidos”, “incapazes”, “anormais”, entre outras nomenclaturas discriminatórias e preconceituosas. Os equívocos e práticas calcadas na falta de conhecimento e informação fizeram da vida social dos destas, uma trajetória de horror em diferentes povos e épocas.

Com o passar dos tempos estudos deram suporte para se pensar uma educação instituída e sistematizada para essas crianças. No entanto, deve-se lembrar que “a inclusão social não é um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade” (ARANHA, 2005, p. 21). Nesse caso não é uma tarefa fácil de cumprir, pois é necessário que haja conscientização de todas os sujeitos.

Na sociedade atual, vive-se um desafio de incluir esses alunos à escola, sendo que esse processo de inclusão é recente, e uma das maiores questões que envolvem a inserção desses alunos no sistema tradicional de ensino é que não há profissionais que atenda às necessidades dos alunos integralmente. Dessa maneira, as escolas, os professores, os pais e os alunos têm enfrentado uma

trajetória difícil para que haja de fato, uma inclusão e que esses sejam atendidos de modo satisfatório.

O objetivo geral da investigação é identificar a importância do AEE para estabelecer uma prática inclusiva dentro de escolas públicas. Os objetivos específicos buscaram compreender como a inclusão é definida; conhecer a função do Atendimento Educacional Especializado e entender que formação o profissional deve ter para atuar em sala de AEE.

Com base no exposto, a questão-problema que norteou a pesquisa se configura como uma indagação: Que dificuldades há em promover uma inclusão efetiva, além de estabelecer salas de AEE em escolas públicas do país? Como hipótese, se pensa na falta de conhecimento, formação de professores e incentivo do governo para amparar as necessidades das crianças com necessidades educacionais especiais.

Do ponto de vista de sua abordagem, a pesquisa foi construída na metodologia denominada "qualitativa", não obstante reconheçamos que toda investigação científica apresenta uma dimensão também quantitativa. Contudo, por trabalhar com o "[...] universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2001, p. 14).

Quanto ao procedimento técnico adotamos o tipo de pesquisa bibliográfica, tendo em vista a natureza da presente investigação (GIL, 2008), buscando através dessa metodologia coletar os fatos históricos, além das peculiaridades que envolvem o ensino de crianças com necessidades educacionais especiais, "[...] proporcionando maior familiaridade com o problema a partir de levantamentos bibliográficos" (op.cit., p.12), a partir do material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (op.cit., p.14), perquirindo nos principais teóricos clássicos que estudam a questão. O material coletado, organizado em categorias de análise e posteriormente analisado e interpretado através do Método Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979; TRIVIÑOS, 1987; GOMES, 1994).

A motivação para escrever sobre a temática surgiu de uma necessidade pessoal em responder questões relativamente importantes sobre o ensino e aprendizagem de crianças que estão em processo de inclusão escolar, além de tentar entender como essa prática inclusiva, influência, sobremaneira, a postura e as relações que são tecidas na sociedade brasileira como um todo. Nesse sentido, a pesquisa justifica-se por lançar um olhar crítico sobre os métodos e práticas desenvolvidas no solo das escolas públicas. As ideias discutidas nesse estudo podem ajudar leigos e futuros pesquisados a entenderem como se deu o processo de ensino institucionalizado, a importância do AEE para alunos e professores, além de definir alguns esclarecimentos sobre a relação da inclusão com o direito social de cidadão que possui cada criança.

## **DEFININDO A INCLUSÃO**

Quando pensamos na palavra "incluir", necessariamente, pensamos inserir, implantar, adicionar, etc. Embora nos leve a pensar outros possíveis para a palavra, a mesma pode significar mais do que o uso da mesma. A ação de incluir é por assim dizer, uma forma de inserção social, principalmente quando essa

prática está pautada no respeito, garantindo o acesso à pessoas, sejam portadores de deficiência ou não.

ROGALSKI (2010) revela que a inclusão se caracteriza como “política de justiça social”, já que alcança alunos portadores de alguma deficiência, assim cita o conceito construído na Declaração de Salamanca, onde afirma que:

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (ROGALSKI, 2010, p. 7 apud Declaração de Salamanca 1994, p. 17- 18).

No nosso país a educação inclusiva é conhecida também como educação especial, que teve sua ascendência nos Estados Unidos, “quando a lei pública 94.142, de 1975, resultado dos movimentos sociais de pais e alunos com deficiência, que reivindicavam o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais” (ROGALSKI, 2010, p. 7 apud STAINBAK E STAINBAK, 1999, p.36).

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (DOMINGOS, 2005, p. 57 apud SASSAKI, 1998c, p. 8).

Nessa perspectiva inclusão é o mesmo que inserir, ou seja, tornar possível a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais a um ambiente tradicionalmente construído com o objetivo de garantir a educação integral de todos os envolvidos. Tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, quanto na Constituição Brasileira percebemos o incentivo à inclusão:

Na lei de Diretrizes e Bases de 1996: No título III “Do direito à educação e dever de educar”, a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. No seu artigo 4º, inciso III, a lei postula; 3. Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

É direito garantido por Lei o acesso de pessoas portadoras de deficiência e com necessidades educacionais especiais à escola. Esses direitos surgem quando há necessidades de promover acesso dos cidadãos a categorias já estabelecidas ou não pela política social.

A valorização dos direitos pressupõe que a cidadania não é apenas fato e meio, mas sim princípio. A dignidade do homem é sagrada e constitui dever de todas as autoridades do Estado promover medidas de ação significativas, que garantam igualdade real de oportunidades na prevenção à violação dos direitos humanos (DOMINGOS, 2005, p.68).

Dessa maneira, compreende-se que a educação é o principal caminho para se construir cidadania, pois, pode "(...) possibilitar primeiro o igual acesso ao Direito, isto é, o conhecimento do ordenamento jurídico das liberdades públicas por parte de todas as pessoas", e conseqüentemente, a formação consciente do indivíduo sobre sua existência, dever e desenvolvimento social (DOMINGOS, 2005, p. 68).

Num momento em que o direito ganha novos espaços e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e no presente ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderá sua atualidade (DOMINGOS, 2005, p.71 apud CURY, 2002, p.70).

Como podemos perceber o discurso de "educação para todos" é perpassado há muitos anos, porém, o privilégio a educação nem sempre foi possibilidade para pessoas que possuem alguma deficiência. Nos dias atuais já é possível vislumbrar a inclusão dentro de uma vertente otimista. Toda via, somente compreendendo o que significa inclusão, é que instituições escolares e sujeitos sociais poderão transformar o preconceito em conceito de superação. Portanto, discutir e debater sobre educação especial é uma das principais chaves para adentrarmos no universo ainda pouco explorado da escola inclusiva.

A escola é responsável por grande parte da aprendizagem que construímos ao longo da vida, desde muito pequenas, as crianças são cada vez mais expostas a diversas formas de aprendizagens, elas brincam, se relacionam com outras crianças, aprendem características da cultura dos seus pais e de outros colegas. Os costumes, as crenças, os hábitos e as características de cada comunidade vão se tornando cada vez mais compreensíveis à medida que se relacionam com culturas diferentes, com comportamentos distintos. Negar esse contato a crianças portadoras de deficiência é o mesmo que lhe negar o mundo.

Desse modo, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 4024/1961 destina os Artigos 88 e 89 à "*Educação dos Excepcionais*".

**Art. 88.** A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

**Art. 89.** Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A crítica realizada a esta Lei de 1961 é que a mesma não especifica os tipos de deficiências, deixando profissionais e estudiosos da área, com dúvidas em relação a identificação e classificação de deficiências. Em 1988 a Constituição brasileira em seu artigo 208 afiança e se compromete com "o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular

de ensino”, bem como a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº9394/96, que procurou direcionar atendimento especializado a crianças portadoras de deficiência. Ainda os Artigos 205 e 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) asseguram que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (...).

Em relação às pessoas com deficiência, cabe ao Art. 208, parágrafo III, garantir o uma educação especializada aos portadores de deficiência, principalmente nas escolas públicas. Sabendo disso as famílias do nosso país que tem filhos surdos procuram o sistema de ensino público para inserir suas crianças, com a convicção que receberão um ensino de qualidade, mas são confrontados com a realidade, às vezes o despreparo e a falta de formação e materiais adequados são as primeiras barreiras no ensino dos surdos nas escolas.

### **A IMPORTÂNCIA DO AEE**

A criança com deficiência exige do profissional da educação um olhar sensibilizado, compreensivo e adaptador acerca das atividades e convívio social. Cada deficiência possui suas particularidades e singularidades, mas isso não torna o aluno um ser inerte, ele pode aprender, ensinar, e desenvolver as suas habilidades.

A necessidade de quebra de barreiras para um trabalho colaborativo é primordial pode ajudar a quebra de estigma. A professora da sala regular não entende a inclusão escolar, e sua dificuldade de acolher o aluno é evidente, marca da descrença e reflexo de uma cultura de que a escola não é para ele. (BEDAQUE, 2014, p. 161).

A sala de atendimento especializado funciona como mediador da relação de aprendizado em sala de aula regular e desenvolvimento das competências, sendo assim um recurso da educação especial na rede regular de ensino. É verdade que os professores, na realidade escolar brasileira de salas lotadas, muitas vezes, não tem condições ou oportunidades de ter esse olhar sensibilizado a respeito dos alunos deficientes. É nessa etapa que se encaixa o AEE, possibilitando essa atenção especial ao aluno, atendendo às suas necessidades.

O sistema de atendimento do AEE na rede escolar funciona da seguinte maneira: os alunos com deficiência são incluídos em sala de aula com os demais alunos, em um horário contrário a sala de aula regular, são atendidos na sala de AEE. Para que o profissional, professor do atendimento especializado, avalie e acompanhe se a inclusão está ocorrendo e se o aluno está evoluindo

educacionalmente. Por meio de atividades monitoradas, sempre respeitando e sendo paralelas ao que o professor regular está ministrando, o profissional especializado analisa e dá o seu parecer acerca daquele aluno.

Através de relatórios feitos pelo professor do AEE, a Secretaria de Educação tem acesso a situação que o aluno se encontra na escola e no âmbito familiar, essa relação da escola e família, é de suma importância para o desenvolvimento de qualquer aluno, e com a criança com deficiência, é importante que a família compreenda a particularidade com outros olhos para haver esse crescimento intelectual e social.

No Atendimento Educacional Especializado, são disponibilizados diversos recursos para a fomentação de uma educação digna para os alunos com deficiência. Com diversos jogos que estimulam raciocínio lógico e espacial, a coordenação motora, assuntos matemáticos e de Língua Portuguesa, auxiliam o aluno a diversificar seus conhecimentos e aprender de uma forma divertida e inteligente. Uma opção para crianças que cuja deficiência gera a falta de concentração, as cores e desenhos atrai na criança o desejo de descobrir, e utilizar a ferramenta. A ferramenta digital (computadores) parte do pressuposto de inserção as novas tecnologias e redes sociais, além da adaptação as necessidades de cada deficiência, há a adaptação as condições sociais hoje vividas.

As redes sociais são algo que todos estão usando, se comunicando, e é mais uma forma de aprendizado e interação que possibilita inserir o aluno com deficiência em ambientes diversificados. É importante a apresentação de algo novo, como o computador, sempre ensinando o quanto essa tecnologia é útil para o aprendizado.

## **FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**

O professor que vai atuar com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais deve ser um profissional mediador, que é por assim dizer, um agente facilitador do saber, que busca soluções para os conflitos existentes no solo educacional. Esse profissional propõe práticas que restauram o espaço e as relações que muitas das vezes se rompem com o passar dos tempos.

Conforme o que se entende sobre professor mediador, o mesmo deve ouvir e perceber as dificuldades dos alunos, intervindo sempre que necessário, e de acordo com o PME – Professor Mediador Escolar - (2008, p.8):

O professor mediador é um profissional imparcial, que facilita a comunicação entre as pessoas, com o objetivo de ampliar as alternativas para a resolução dos impasses, de modo a reduzir os conflitos a níveis administráveis e construir acordos mutuamente aceitáveis. Ele é um facilitador e não um interventor de tomada de decisão; as partes envolvidas são autoras da solução do conflito, e as relações são transformadas em vínculos de solidariedade.

O trabalho do professor não é uma simples tarefa, mas um desafio constante. Primeiro por que ele precisa manter-se atento para as oportunidades de introduzir leituras a sua prática diária, fazendo com que o aluno crie interesse pela leitura. O professor deve ajustar sua rotina através de um planejamento, que precisa vislumbrar as carências sentidas em suas aulas. Assim, no passo a passo dessas rotinas se constitui a prática pedagógica de cada professor.



É imprescindível que o professor saiba perpetrar uma boa relação entre sua prática, à literatura infantil direcionada e o manuseio dos livros infantis. Pois formar leitores é necessário que se crie condições adequadas à prática da leitura, que não se restrinjam apenas aos recursos materiais, mas vá além, buscando inovar e causar encantamento através de leituras prazerosas.

Para atrair à atenção dos alunos a sala de aula deve ser organizado de forma a facilitar o acesso integral das crianças aos livros, manter ao alcance das crianças, recursos que facilitem e priorizem a leitura. O professor que é um agente facilitador precisa intervir no momento certo, conduzindo as atividades intencionalmente para despertar cada vez mais o interesse dos alunos pela leitura (LOBATO, 2009).

Cabe ao professor organizar as informações transmitidas em sala para que cada aluno as receba em sua totalidade, além de respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos, pois cada um tem sua própria maneira de perceber e aprender as coisas a sua volta.

Para que as crianças possam construir-se leitoras, precisam de professores que também sejam leitores assíduos, não parciais. O professor deve mostrar interesse pela leitura, ele mesmo precisa ser o modelo de leitor a ser seguido pelos alunos. Na educação infantil, as crianças costumam identificar-se com os professores como se esses fossem exemplos a serem copiados, pois o professor carrega consigo o desafio de indicar, facilitar, promover e causar inquietações dos alunos para novas descobertas.

Assim como a preparação da aula, a escolha dos conteúdos, o ambiente também necessita está organizado e pensado para receber as crianças. Em um ambiente alegre e ventilado as crianças se sentirão mais confortáveis para interagir e até expressar oralmente os fatos ocorridos durante a história.

Criar condições de leitura significa criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convide à leitura na própria sala de aula ou mesmo fora dela. É também destinar tempo para ela na sala de aula, demonstrando assim que essa é uma atividade importante, fundamental e que merece também ocupar um espaço nobre (FRANTZ, 2005, p. 48).

Para que as crianças possam apresentar interesse pela leitura é necessário que o professor a insira na sua rotina diária. Os alunos precisam ser orientados a se dedicar a leitura, além de direcionar a toda a atenção para histórias contadas pelos professores ou até mesmo a reprodução oral da mesma pelo colega.

O ato de ler livros ou histórias pelas crianças se faz a partir do próprio hábito de ler. A concretização de um hábito literário é um processo, e por isso, precisa da colaboração dos colegas e professores, assim, as crianças vão vencendo barreiras e construindo saberes, desbravando novos caminhos, de modo que aprendem a lidar com as diferenças e os obstáculos dentro e fora da escola. Dessa maneira,

A ajuda lhe vem do confronto com as proposições dos colegas com quem está trabalhando, porém é ela quem desempenha a parte essencial da atividade de seu aprendizado. Nessa perspectiva, ensinar não é mais inculcar ou pré-digerir, mas, sim, ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado. A "parte ajudante do professor" não desaparece, longe disso, mas sua natureza é outra. (JOLIBERT, 1994, p.14).

A criança que aprende com a ajuda de professor torna-se cada vez mais preparada para lidar com as dificuldades e desafios da leitura, pois o professor passa a ser agente que facilita a leitura, estimulando e preparando o aluno para futuras descobertas. A leitura influencia de forma positiva o desenvolvimento dos alunos, pois através dela pode-se entrar em contato com o mundo particular de cada aluno, além de que, cada criança liga-se de forma única a quem narra ou recita histórias para elas.

É, pois, na interação com o real que ela constrói uma representação de si mesma e do mundo. Nessa linha de raciocínio, podemos atentar para o ato de ler como mobilização dos mecanismos internos do sujeito, aliada aos estímulos oferecidos pelas condições do ambiente em que ele vive (AGUIAR, 2001, p.18).

O professor de AEE tem seu destaque e exerce sua função acerca da educação de crianças e jovens com deficiência. A atuação no AEE deve ser exercida pelo professor que deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. Esse professor não tem como único papel o atendimento ao aluno. Suas atribuições estão ligadas a ações que promovam igualmente a disponibilidade de recursos de acessibilidade.

As condições singulares de cada escola e os contextos vivenciados pelos educadores os desafiam a se reorganizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo educativo escolar, considerando todas as possibilidades de ser e de aprender de seus alunos. Portanto, a interação do professor do AEE e do professor de sala regular requer ações em conjunto, tendo como elemento essencial a criatividade na perspectiva de um trabalho coletivo consciente (BEDAQUE. 2014, p. 66.).

Partindo desse pressuposto, é notável que para uma efetivação da educação de crianças e adolescentes com deficiência, é necessário um trabalho conjunto de professor de AEE, escola, professor regular, família e auxiliar, possibilitando assim, meios acessíveis e eficazes de educação.

Algumas intervenções do profissional do AEE que são de suma importância e estão atreladas a seu papel são: a atuação junto com os professores da sala de aula comum, orientação às famílias dos alunos deficientes, elaboração e execução do plano de AEE e promover a inclusão do aluno no âmbito educacional. Estudar o caso de deficiência de cada aluno é fundamental para o desenvolvimento do trabalho do professor do AEE, pois é um modo de investigação e avaliação. A partir desse estudo do caso, o professor, atribuído de um olhar sensibilizado sobre aquele aluno deficiente, conhecerá os aspectos cognitivos, afetivos, motores, sociais e construir um perfil do aluno. Para, assim, ser elaborado um plano de AEE que atenda as especificidades de cada deficiência e contribua na aprendizagem a partir do pressuposto de união e parceria entre professor da sala regular e professor do AEE.

O plano de AEE é construído pelo professor da sala de atendimento educacional especializado ao concluir o estudo do caso. É necessário a clareza a respeito da deficiência, para um plano educacional mais eficaz e educação digna, garantindo assim um resultado satisfatório na aprendizagem, e evitando a evasão escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo trouxe a compreensão de que a escola é um espaço de aprendizagem, mas que durante anos se tornou um ambiente para difundir e perpassar a ideologia da classe dominante. A inclusão, conforme as práticas estabelecidas no interior das escolas, era algo impensado antigamente, já que as crianças que possuíam necessidades educacionais especiais não eram percebidas como capazes de aprender e de progredir e relaciona-se socialmente.

Após muitos estudos essa visão errônea mudou, felizmente. Dessa forma, pode-se dizer que a escola que se quer para crianças com necessidades especiais é uma escola que pense nas particularidades e nas especificidades da forma de ensinar e aprender de seus alunos.

Na perspectiva de contribuir com novos olhares para a educação inclusiva no nosso país, no nosso estado e na nossa cidade, sugere-se que as escolas possam viabilizar um ensino aberto a todos. Sabe-se das dificuldades enfrentadas pelos professores, a falta de material adequado, formação específica, desvalorização, entre outras questões, mas estas também não estão presentes no ensino de outros alunos? Consideramos, pois, que o ensino de todos os alunos seja pautado na parceria do professor regente com o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE - para que a aprendizagem seja contextualizada e justa.

Considera-se, ainda, que os objetivos propostos ao estudo foram esclarecidos, no entanto, no decorrer da pesquisa surgiram novos olhares e caminhos para uma jornada investigativa ainda maior. Cabe pontuar que a pesquisa não terá um fim em si mesma, pretende-se, pois, dar continuidade aos estudos relativos a temática.

A problemática que deu origem ao estudo também obteve respostas. Quanto às dificuldades que as escolas enfrentam em receber alunos surdos, pudemos constatar que a mesma sofreu fragmentações – e a inclusão era algo distante da realidade das escolas públicas - por isso, a maior parte das escolas não oferece, nem possuem estrutura e profissionais capacitados em atender os alunos numa dimensão pedagógica e estrutural. Embora, a mesma tenha limitações e contradições na sua forma de interpretar a inclusão, considera-se que olhar para o passado só é benéfico se for para mudar o presente, então a escola de hoje carece transformar sua postura e ter um olhar mais sensível sobre a inclusão para que os surdos possam ser atendidos e recebidos como merece, a mesma deve oferecer um ensino de qualidade para todos.

Reverbera-se que não basta só uma mudança sistematizada, mas afetiva, em que agentes e instituições se movam, garantindo o aprendizado e troca de experiências entre os que fazem a escola. Os alunos precisam dos professores, e esses, devem compreender que são importantes no desenvolvimento de todos os seus alunos. Atentar para a educação inclusiva, apesar de muitas barreiras criadas pelo próprio sistema, é dar uma oportunidade de construção e crescimento a quem o próprio sistema, por muitos anos, manteve a margem da sociedade.

É indispensável uma sala destinada para o acompanhamento do professor de AEE, pois este fará uma ponte entre professores, o que o tornam mediadores do

saber, favorecendo novos encontros e novas estratégias de ensino que sejam funcionais e eficazes, capazes de ultrapassar as dificuldades.

Destacamos, assim, que a pesquisa é de grande relevância, tanto para uma simples análise quanto para interpretações, além de fonte de informação, e contribuirá para o entendimento de estudos relativos a inclusão escolar e AEE.

## REFERÊNCIAS

ÁLVARES, Camila Costa de Oliveira Teixeira; PINHEIRO, Veralúcia. **Da Escola e Democracia de Demerval Saviani à Educação para a Democracia de Vitor Paro: questões sobre a função da escola e da educação da antiguidade até contemporaneidade.** Universidade Federal de Uberlândia/MG – 2014.

AMORIM, Helenir Maria Silva e. **Um olhar sobre a inclusão: a afetividade como fator inclusivo.** Revista Perquirere, 12(2): 72-85, Centro Universitário de Patos de Minas, dez. 2015.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Vol. 1-4, 2005.**

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1979.

BRASIL. **LEI N.º 10.098 de 23 de março de 1994.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em 28 out. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 28 Out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1993-1995.

DEIMLING, Natália Neves Macedo; MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios.** Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaE>

letronica/inclusao-escolar-politicama-hist-ava-des-pag-3-a-21.pdf. Acesso em: 05/09/2016.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. **A escola como espaço de inclusão:** sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais – Belo Horizonte, 2005.

GIL, Antonio Carlos Araújo. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** São Paulo: Editora Vozes, 1994.

MACHADO, Paulo César. **A política Educacional de Integração/Inclusão – Um Olhar do Egresso Surdo.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial.** Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Quatro Irmãos – RS, Dezembro 2010.

SILVA, Maria Isabel da. **Estudo comparado da Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.** SP – SEDPcD, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

# **ÉTICA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: A IMPORTÂNCIA DE UMA GESTÃO PARTICIPATIVA**

Cruz, Carlos Roberto

## **RESUMO**

A Constituição federal de 1.988, enquanto lei fundamental da sociedade moderna possibilitou mudanças na estrutura da organização política, consagrando a ética e seus pressupostos como primordiais e obrigatórios. Com a intenção de democratizar e estimular a participação popular na seara pública, esse novo regramento jurídico garante o direito ao cidadão de participar de forma efetiva das deliberações governamentais, assegurando o direito da participação popular na Administração pública, fator essencial para uma gestão democrática e participativa. No entanto, percebe-se que as camadas populares se comportam de forma tímida nas tomadas de decisões. Para a construção desse conhecimento, adotou-se como objetivo principal investigar a importância da gestão participativa diante a Administração pública no cenário atual. Este estudo está fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e descritiva que forneceu os subsídios teóricos para as análises e interpretações sobre essa problemática. Resultados: constatou-se que a gestão participativa é fundamental para uma administração pública mais eficiente e eficaz. Concluiu-se que a gestão participativa na esfera pública consolida o estado democrático de direito, assegurando aos cidadãos o pleno exercício da cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Pública. Ética. Gestão Democrática.

## **INTRODUÇÃO**

Consolidada pela carta magna de 1988, a Gestão Participativa surge como um meio de estabelecer a relação direta entre a opinião popular e tudo o que diz respeito a ela, propondo caminhos que visam alcançar todos os níveis da sociedade. Dispõe sobre a participação e a descentralização como sendo princípios fundamentais na democratização da gestão pública brasileira, consolidando, dessa forma, a gestão participativa na esfera pública. Diante desse contexto, constata-se que a descentralização assegurou e possibilitou a elaboração de projetos buscando incentivar a participação popular, como orçamento participativo, Fóruns, Conselhos, entre outros.

De uma forma geral, a Gestão Participativa na Administração Pública corresponde a um conjunto de princípios e processos que permitem e incentivam o envolvimento da sociedade na tomada de decisão nas questões que envolvem a máquina pública. Segundo Maranhão (1989, p. 60), a Gestão Participativa é o conjunto harmônico de sistemas, condições organizacionais e comportamentos gerenciais que provocam e incentivam a participação de todos no processo de administrar. Visando através dessa participação, o comprometimento com os resultados (eficiência, eficácia e

38

qualidade) não deixando a organização apresentar um quadro de desqualificação.

Dentro desse contexto, a Gestão Participativa manifesta-se na participação dos colaboradores na definição das metas e objetivos e, também, na resolução de problemas referentes à gestão dos recursos públicos. É necessário entender que é preciso exercer esse direito, e que a participação mais efetiva ainda é um processo de aprendizagem, como indaga (Toro & Werneck, 1997). “a participação é uma aprendizagem. Se conseguirmos hoje nos entender, decidir e agir para alcançar alguma coisa (como a melhoria da escola do bairro), depois seremos capazes de construir e viabilizar soluções para outros problemas (como a preservação de uma área verde ou a melhoria do trânsito)”.

Diante do cenário atual, onde atos de corrupção são descobertos a todo o momento, permanece evidente que a participação do cidadão na fiscalização dos gastos públicos é de suma importância para uma efetiva aplicação dos princípios éticos na Administração pública. É a Gestão Participativa a responsável por introduzir formas e meios de controle e fiscalização no que diz respeito aos investimentos realizados pelos gestores públicos. Portanto, buscou-se dados e informações com o propósito de responder ao seguinte problema da pesquisa: Como a Gestão Participativa pode influenciar no controle dos gastos públicos e na diminuição da corrupção.

A proposta escolhida justifica-se devido ao momento atual que o país atravessa, sendo o assunto de importância elevada para a sociedade e para a Administração Pública em geral, visto que a participação de todos os cidadãos na esfera pública pode possibilitar contribuições relevantes na implementação das políticas públicas e, com isso, contribuir com o crescimento e desenvolvimento e do país.

A intenção desse estudo é fornecer informações atualizadas sobre esse assunto cada vez mais atual e importante para a concretização das políticas públicas, procurando demonstrar o quão importante é a participação do cidadão nas decisões do governo com vistas ao bem-estar social, procurando provocar o interesse para o compromisso e respeito com a coisa pública.

Diante desta conjuntura, o principal objetivo é compreender a relevância da Gestão Participativa na Administração Pública. Este presente estudo baseia-se em uma pesquisa sobre a gestão participativa no contexto da máquina pública no panorama dos dias atuais.

Para realizar o presente estudo, utilizou-se como metodologia de pesquisa: pesquisas bibliográfica e descritiva. Ambas foram realizadas através de diversas fontes, como livro, legislação específica, entre outros. E observou os seguintes passos: levantamento, seleção, leitura e produção textual.

Nesta pesquisa, inicialmente é realizada uma abordagem referente à estrutura da Administração Pública Brasileira, tratando da descentralização como importante meio capaz de promover a divisão de responsabilidades entre Gestor Público e cidadão. Procura também detalhar sobre Gestão

pública, Gestão participativa e Orçamento Participativo como meios de participação da população nas decisões referentes aos investimentos realizados na seara pública.

## **ESTRUTURA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Inicialmente torna-se importante identificar as duas formas distintas de interpretação do vocábulo "Administração Pública", seja ele escrito com a e p maiúsculos ou minúsculos.

Assim, Administração Pública possui sentido subjetivo quando se refere ao próprio Estado, tendo dentro deste um conjunto de órgãos e entidades encarregados da realização da atividade administrativa, com intuito de atingir os fins do Estado. De outra forma, administração pública tem sentido objetivo, representando o exercício da atividade administrativa por aqueles entes, ou seja, é o Estado administrando a máquina pública.

A organização estrutural da Administração Pública brasileira está hierarquicamente arquitetada a partir do seu conjunto de órgãos que exercem os serviços que lhe são inerentes. De acordo com Kohama (2006) Administração Pública é todo o aparelhamento do Estado, existente para a execução de serviços que tenham por fim a satisfação das necessidades coletivas.

O objetivo da Administração Pública é fazer gestão de áreas como educação, saúde, cultura, entre outros, em favor do interesse público e dos direitos e interesses da sociedade - representada pelos cidadãos - que administra. Sendo assim, percebe-se que nela estão duas atividades distintas como a superior de planejar e a inferior de executar. "Administrar significa não só prestar serviço ou executá-lo como, outrossim, dirigir, governar, exercer a vontade com o objetivo de obter um resultado útil e que até, em sentido vulgar, administrar quer dizer traçar programa de ação e executá-lo" (DI PIETRO, 2010, p. 44).

O Estado Brasileiro é organizado político e administrativamente conforme previsto no do art 18 da Constituição federal de 88, pela a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos.

Para Marcus Vasconcelos (2011), a organização de um Estado guarda relação com a "Forma de Estado", que consiste na existência, ou não, de uma divisão territorial do poder ou, em outras palavras, de como é a organização política e administrativa de um Estado.

Carlin (2005) nos ensina que a organização administrativa mantém uma conexão estrita com a estrutura do Estado e com o modelo de governo adotado em cada país. O Brasil é uma Federação - Forma de Estado (união indissolúvel dos Estados, Municípios e Distrito Federal), constituindo-se, assim, em Estado Democrático de Direito, garantindo a autonomia político-administrativa aos Estados-membros e aos Municípios (arts. 25 e 29). A administração do país precisa corresponder, de forma estrutural, a essa premissa constitucional, com eles guardando compatível conformação.

Para o Estado executar de forma efetiva o que lhe é atribuído, ele desempenha três funções primordiais, ensina Mello (2002), o Estado



desempenha três funções primordiais que são a normativa (ou reguladora), a administrativa (ou executiva) e a jurisdicional (ou disciplinadora). Essas funções se originam e se constituem como competência de cada um dos chamados Poderes do Estado que, conforme estabelecido no art. 2º da CF, são o Legislativo, o Executivo e o Judiciário (independentes e harmônicos entre si).

De acordo com Lino Martins da Silva, "para cumprir suas finalidades o Estado contemporâneo desempenha a função normativa como a de instituir e dinamizar uma ordem jurídica", a executiva "como a de cumprir ordens, administrando interesses coletivos, gerindo os bens públicos e atendendo às necessidades gerais" e a jurisdicional, como "a de cumprir e fazer cumprir as normas próprias dessa ordem, resolvendo os conflitos de interesse.

O estudo da organização do Estado revela que a atuação da Administração Pública Brasileira, para executar os serviços públicos a ela inerentes, pode ser estruturada em administração direta, indireta ou auxiliar. Entende-se por administração direta aquela que é coordenada pela estrutura do Governo exercendo autoridade política, administrativa e financeira. Será centralizada quando o Estado atuar diretamente na prestação organizacional e se encontra ligada ao chefe do Poder Executivo.

Por seu turno, a Administração indireta é caracterizada pela criação de entidades pelo Governo com o objetivo de prestar serviços públicos específicos de forma descentralizada. Ou seja, são criadas outras pessoas (de direito público ou privado) distintas do Estado, para auxiliá-lo na execução das atividades administrativas. Na análise de Hely Lopes Meirelles, administração indireta "é o conjunto dos entes (entidades com personalidade jurídica) que vinculados a um órgão da Administração direta, prestam serviço público ou de interesse público.

Já a administração auxiliar, divide-se em descentralizada por cooperação (organizações de direito privado posicionadas fora da administração) e por colaboração (são os concessionários e permissionários de serviços públicos).

## **GESTÃO DESCENTRALIZADA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Desde as últimas décadas do século passado, o contexto político e social do nosso país tem se caracterizado pelo processo de redefinição do que o Estado se propõe a desempenhar, a partir da universalização dos direitos de cidadania, descentralização e gestão democrática das políticas públicas. Corroborou-se um novo formato institucional, validado pela Constituição federal de 1988, fazendo parte do processo de implementação da gestão descentralizada e participativa.

Dentro desse contexto, ao assegurar "a participação da população por meio de organizações representativas na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis" (Art 204), a Constituição federal estabelece, no âmbito das políticas públicas, a participação social como elemento

preponderante na gestão e na forma de controlar as ações do Governo. Isso fica ratificado com o que diz os artigos 204 e 227 (CF/88), onde a carta magna garante a participação da população, por meio de organizações administrativas, no processo de formulação e controle das políticas públicas em todos os níveis da gestão administrativa (estadual, federal e municipal). Por essa perspectiva, constata-se que a gestão pública democrática viabiliza a todos os cidadãos o acesso aos processos de cunho decisórios no âmbito da sociedade política. Isso, expressa Raichelis (2000, p.42), "permite a participação da sociedade civil organizada na formulação e na revisão das regras que conduzem as negociações e arbitragem sobre os interesses em jogo, além do acompanhamento da implementação das decisões.

Nesse sentido, a participação social está fundada na ideia de desenvolvimento de uma cultura cívica, pressupondo comunidades mais atuantes, compondo organizações da sociedade com autonomia, baseadas em relações igualitárias e caracterizadas pela confiança e colaboração. Na implementação desse processo de democratização da esfera pública, parece preponderante a participação ativa dos cidadãos, uma cooperação social intensa e a integração das políticas públicas.

Com isso, fica claro que essas práticas sociais trazem vários benefícios não apenas para a Administração pública, como políticas públicas consistentes, mas também para a sociedade que percebe suas necessidades sendo atendidas e suas expectativas supridas. Certamente ainda existe resistência para que esse modelo de governar seja consolidado, pois nem todas as decisões estão disponíveis para a participação da população como, por exemplo, as decisões estratégicas relativas a políticas econômicas. Mas, definitivamente o caminho é esse.

De acordo com Accetta, Silva e Zotes (2006), a participação popular nos diversos níveis de decisão governamental contribui para melhorar a qualidade das decisões e da Administração pública. As pessoas ao participar sugerem, fiscalizam e cobram efetividade nas ações. Isso faz com que o agente público tenha mais cuidado no trato da coisa pública, na elaboração dos recursos a serem aplicados.

## **GESTÃO PÚBLICA**

À Gestão Pública cabe organizar, implementar e avaliar as políticas públicas de competência do Estado. Esta é gerida por pessoas contratadas pelo Estado que formam um corpo de recursos humanos, com o intuito de promover essa organização, conduzidos por uma base política eleita para assumir os governos de cada esfera administrativa.

Através de uma efetiva participação do cidadão e do controle social por parte da sociedade, forma-se uma Gestão Pública eficiente. Isto é a garantia do pleno exercício da cidadania. Dentro desse panorama, torna-se imprescindível a elaboração de mecanismos que viabilizem a participação popular em todas as esferas do Governo (federal, municipal e estadual) para que o cidadão tenha possibilidades de atuar como sujeito ativo,

exercendo o pleno direito de cidadania e, conseqüentemente, colaborando com uma sociedade mais justa.

Para Carvalho (2011), a Gestão Pública em suas práticas administrativas apresenta variações, devido às características pessoais dos governantes e também do partido político dos quais estes fazem parte, principalmente em se tratando de ideologias partidárias.

Para Lock (2004), a Gestão Pública torna-se mais eficiente com a participação das camadas populares em prol do interesse coletivo. Nesse contexto, é imprescindível que os cidadãos participem propondo ações e medidas que vão ao encontro da comunidade, assim como a implantação de políticas públicas direcionadas para as demandas sociais mais prioritárias, como saúde, educação, moradia, entre outros.

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA**

A gestão democrática fundamenta-se na importância de sua implementação para uma distribuição de renda mais justa em todos os níveis, com uma conseqüente redução nas desigualdades sociais e, entre outros fatores, na contribuição para uma gestão de recursos públicos mais sérios, conscientes. Nesse contexto, Vieira (2008) entende que a Constituição da República de 1988 representou uma evolução na legislação e na gestão administrativa do País, uma vez que instituiu a legitimação dos direitos sociais e coletivos que são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento da democracia participativa brasileira.

De acordo com Perez (2004), a Carta Magna de 1988 consolidou os princípios da Democracia e do Estado de Direito, instituindo várias normas, com vistas a respaldar a criação de institutos participativos na Administração Pública. A participação da população na Gestão pública é defendida hoje por diversos autores estudiosos no assunto. Essa participação vai exigir eficiência, seriedade e transparência dos atos públicos, além de contribuir para uma gestão eficaz.

Faz saber Azevedo (2007) que no Estado de Direito brasileiro o advento de novas estratégias consolidadas pela Constituição da República de 1988 pressupõem a necessidade de intensas mudanças administrativas. A legislação em vigor tem propiciado um ambiente apropriado a essas mudanças a começar pela redefinição da soberania popular, declarada tanto indireta como diretamente (art. 1º, Parágrafo único). Segundo ele, à semelhança da conservação do voto, verifica-se o estímulo à participação popular nos assuntos públicos. Em paralelo, o Poder Público é orientado a interagir com a população na construção das políticas públicas, adotando, desse modo, um sistema de co-gestão pública.

Ainda para Azevedo (2007), a gestão participativa pressupõe as intervenções populares constituídas pelo conjunto de cidadãos ou associações representativas da comunidade que receberão as políticas públicas através das consultas populares, audiências públicas ou concerto. Essas intervenções têm como finalidade influenciar o conteúdo da decisão

administrativa ou a constituírem-se na própria decisão definidora das referidas políticas públicas.

Contudo, faz observar Rocha (2015), que a participação popular na gestão pública é, nos dias de hoje, uma realidade consolidada, constituindo-se em uma prática diferenciada de gestão, que deve ser aplicada com ponderação, pois os instrumentos de participação, normalmente, são apenas consultivos ou legitimativos. É necessário que essa consideração seja avaliada com atenção para que não haja a sensação de pseudoparticipação, evitando, dessa forma, que os instrumentos de participação não se transformem em uma espécie de controle social dos administradores públicos. Para o autor, a qualificação técnica e política da sociedade são fundamentais para que os instrumentos de participação disponíveis sejam utilizados da melhor forma. Para isso, é indispensável que a politização da sociedade esteja em um nível bastante elevado.

### **GESTÃO PARTICIPATIVA**

Uma gestão participativa implica em reconhecer que ela se caracteriza por um envolvimento com relações complexas, no entanto, que se envolvem. Significa acreditar na possibilidade de percorrer um caminho através do diálogo, com vistas a encontrar caminhos para suprir às expectativas da comunidade em relação à localidade. Ao aumentar o número de pessoas envolvidas nos atos de interesse público, é plenamente possível estabelecer relações mais flexíveis e menos autoritárias, aproximando a sociedade à maneira de administrar e lidar com as questões públicas.

Com o Governo e sociedade atuando juntos dividindo responsabilidades nas ações a serem executadas, torna-se possível a construção de um novo espaço público, permitindo um papel mais participativo a ser exercido pelos movimentos provenientes da sociedade civil e promovendo o surgimento de cidadãos mais atuantes. Isso acontece porque as diversas organizações sociais e demais segmentos passam a se envolver na definição da agenda do governo, direcionando as ações a serem priorizadas, uma vez que haverá uma maior adequação entre demandas sociais e políticas públicas. A partir destas novas práticas sociais, vários trabalhos têm debatido os benefícios oriundos de tais experiências, apontando as dificuldades e os obstáculos para que seja consolidado um novo modo de governar.

Desse modo, dividir responsabilidades com a sociedade configura uma nova política institucional gerida pelo governo, a partir de medidas orientadas para a descentralização administrativa e, conseqüentemente, para a desconcentração do poder político. A Constituição de 1988 veio formalizar esse processo ao definir a participação das coletividades no processo de gerenciamento público tendo em vista a consolidação da democracia. Como destaca Arretche, passou-se a supor que formas descentralizadas de prestação e alocação de serviços seriam mais democráticas, fortalecendo, por conseguinte, a democracia.

Diante desse contexto, nota-se que o Brasil consagrou o regime democrático de Estado de direito, a partir de uma democracia

representativa, ou seja, as deliberações coletivas são tomadas por representantes eleitos pela sociedade, e não de forma direta por ela. No entanto, tratou de institucionalizar formas de democracia participativa, com o intuito de promover a oportunidade de o cidadão não apenas eleger seus representantes, mas também participar e cooperar pessoalmente das decisões sobre o interesse da coletividade. Isso viabiliza uma participação democrática mais completa, com a oportunidade de ir além do direito de votar e ser votado.

Segundo Azevedo (2007), a gestão pública participativa é resultado de disposições legais de cunho democrático, como a Lei nº 9.784/99 que estimula a consulta a audiências públicas (arts. 31 e 32), bem como a participação dos administrados, direta ou através de organizações legalmente reconhecidas (art. 33). Essa tendência deixa clara a aproximação do princípio da participação popular na gestão pública e do controle popular da Administração Pública.

O estabelecimento de maneiras que visem uma maior efetivação da participação popular se mostra cada vez mais essencial para que as conquistas sociais – integrantes dos nossos direitos fundamentais – sejam cada vez mais alcançadas. A abertura democrática ocorrida abre possibilidades de discussões referentes a uma participação mais efetiva do cidadão na proclamação da gestão participativa. Porém, mesmo com os avanços oferecidos pela democracia, percebe-se que a sociedade ainda está aprendendo como proceder na busca de respostas efetivas.

No entanto, isso não quer dizer que a sociedade não esteja aproveitando a oportunidade de gozar dos benefícios que uma gestão participativa proporciona. Porém, torna-se importante ressaltar que esse modelo de gestão exige um conhecimento mais técnico e político do cidadão, o que torna o processo um pouco mais lento. Mesmo com esse cenário, a população não deve deixar de lado este grande avanço na busca por uma sociedade menos desigual e mais justa.

Para Vieira (2008), O Estado necessita ser democratizado de forma ágil e flexível, regulando democraticamente a economia, coordenando o desenvolvimento e alinhando políticas sociais satisfatórias à necessidade da população, principalmente os níveis mais populares e desprovidos de recursos materiais e econômicos.

Com isso, entende-se como cidadão ativo aquele que aponta que cada cidadão na república é igualmente responsável pela gestão dos interesses públicos, tornando-os explícitos para que o Estado os execute. Não restam dúvidas que esse processo é proveniente de uma série de conquistas que percorreu todos os momentos vividos pelo Estado e pela trajetória de amadurecimentos dos direitos.

## **ORÇAMENTO PARTICIPATIVO**

O orçamento participativo é um instrumento governamental de democracia participativa que possibilita aos cidadãos envolver-se – decidindo ou influenciando – nos assuntos sobre os orçamentos públicos. Normalmente

este tipo de mecanismo é representado através do orçamento de investimentos de prefeituras municipais locais, mediante processos de participação da comunidade. Os resultados costumam ser obras de infraestrutura, saneamento, em geral, serviços para toda a comunidade.

Segundo Gonçalves (2005) o orçamento participativo é mais um avanço buscando o aperfeiçoamento político, uma vez que não só os parlamentares participam das decisões referentes às finanças e políticas públicas, mas também a sociedade civil assume papel ativo nesse contexto, comportando-se como agente ativo e não somente um mero espectador.

Costa Junior (2014) salienta a relevância que o orçamento participativo representa desempenhando seu papel como um instrumento democrático, no contexto da democracia participativa, configurando-se com a mais expressiva experiência de mecanismo de incorporação da sociedade ao processo de escolha pública no Brasil. Para o autor, o orçamento participativo proporciona aos cidadãos a possibilidade de fazer parte do processo pela organização social, permitindo às prefeituras estabelecerem limites e critérios para partilhar o poder de decisão com os cidadãos da cidade.

Dentro desse contexto, identifica-se que o orçamento participativo é uma forma inovadora de compartilhar a gestão pública com a população. Com isso, a sociedade não atua mais somente como receptora dos serviços públicos, mas também como coprodutora deles. As políticas públicas devem passar pela avaliação da sociedade, para que possam atender melhor às necessidades da população. Iniciativas como o orçamento participativo qualificam a cidadania, pois criam um ambiente democrático e igualitário para a definição de prioridades da gestão pública.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme apresentado neste estudo, a Constituição Federal de 1988 regulamentou e consolidou a participação da sociedade civil como um elemento atuante dos processos decisórios nas três esferas de governo (municipal, estadual e federal) e estabeleceu uma série de mecanismos possibilitando que representações de segmentos sociais tivessem acesso à gestão pública e participassem dos referidos processos, indicando a importância que a participação social deve exercer na formulação e implementação de políticas públicas.

A participação popular na gestão pública permite que o cidadão possa discutir e opinar sobre as necessidades mais prementes para sua comunidade. Com isso, os governos podem elaborar e implantar políticas públicas mais coerentes com a realidade local, regional ou nacional. Pelo exposto, conclui-se que o cidadão tem um papel muito importante na promoção de uma gestão pública eficaz.

Portanto, após a conclusão dessa pesquisa, entende-se que a gestão participativa é uma ferramenta de gestão importante e necessária para uma Administração Pública eficiente e eficaz. Contudo é necessário que o cidadão

seja previamente preparado com a devida orientação para participar das decisões que provém da esfera governamental.

Dentro de todo esse cenário, torna-se importante ressaltar que resultados não são conclusivos, uma vez que a gestão participativa ainda é um projeto em construção no âmbito da sociedade, mesmo com os avanços obtidos com a democratização do País. O propósito do presente trabalho foi abrir novas discussões sobre o tema no espaço acadêmico. Constatou-se que há a possibilidade de aprofundamento sobre o tema, pois este estudo é uma releitura da realidade vigente, com vistas a suscitar propostas para estudos futuros é a realização de pesquisas mais aprofundadas de forma a garantir maior profundidade à discussão.

## **REFERÊNCIAS:**

ACCETTA, Lucia Teresa Alexim de Sousa; SILVA, Eliana Napoleão Cozendey da; ZOTES, Luis Perez. **Gestão Participativa, Comportamento e Motivação na Administração Pública**. 2006.

**Administração Pública: um estudo exploratório**. Revista Eletrônica de Contabilidade: Curso de Ciências Contábeis UFSM, Santa Maria - RS, v. 1, n., p.122-133, 01 set. 2004.

**Auditoria Governamental e Empresarial**. São Paulo: Atlas, 2003.  
AZEVEDO, Eder Marques de. **Gestão Pública Participativa: A dinâmica democrática dos conselhos gestores**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988**.

Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Recursos Hídricos e Amazônia Legal, Secretaria de Recursos Hídricos, Associação Brasileira de Ensino Agrícola Superior – ABEAS, UNICEF, 1997

CARLIN, Volnei Ivo. **Direito Administrativo: doutrina, jurisprudência e direito comparado. 3**. Ed. Florianópolis, SC: OAB/SC, 2005.

CARVALHO, M. Carmo A. A. **A participação social no Brasil hoje**. São Paulo: Pólis, 1998.

COSTA JÚNIOR, Antônio Gil da. **O Orçamento Participativo na Gestão Pública**. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 06 fev. 2014.

CRUZ, Gisele dos Reis. **Gestão Pública Participativa: o papel da reforma do estado e dos Movimentos sociais**. 2006.

DI PIETRO, Maria Silvia Zanella. **Direito Administrativo**. 23 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

KOHAMA, Heilio. **Contabilidade Pública: teoria e prática**. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KOHAMA, HELIO. **Contabilidade Pública: Teoria e Prática**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LIMA, Diana Vaz de; CASTRO, Róbison Gonçalves de. **Fundamentos da**

LOCK, Fernando do Nascimento. **Participação Popular no Controle da**

MARANALDO, D. **Estratégia para a competitividade**. São Paulo: Produtivismo, 1989.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro 19**. São Paulo: Malheiros Editores, 1990.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 14. Ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do direito**. 25. ed. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1999.

PEREZ, Marcos Augusto. A administração Pública Democrática: institutos de participação popular na administração pública. Belo Horizonte: Fórum, 2004.

RAICHELIS, Raquel. **Assistência Social e esfera pública: os conselhos no exercício do controle social**. Cadernos ABONG, São Paulo, n.21, 1997.

ROCHA, Wagner Freire. **Participação Popular na Administração Pública: Realidade ou Ilusão?** 2015.

Silva, Lino Martins. **Contabilidade Governamental. Um enfoque administrativo**. Pag22

SILVA, Silvia Maria dos Santos Assis. **Gestão Pública Democrática: A evolução de políticas públicas no Brasil**. Escola de Administração Fazendária. Salvador, BA, 2011.



TORO A, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação social.**

VASCONCELOS, MARCUS. **Constituição federal interpretada, 2011**

VIEIRA, Rejane Esther. **Administração Pública de Caráter Democrático e Participativo no Estado de Direito no Brasil: o novo serviço público em face da Constituição de 1988.** Revista eletrônica, v. 4, 2008..

WLOCH, Fabrício. **O Princípio Constitucional da Eficiência da Administração Pública Brasileira e a Avaliação de Desempenho dos Seus Servidores.** (Dissertação de mestrado). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Centro de Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais – CEJURPS. Itajaí, SC: 2006.

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRICO, CONCEITO E O PAPEL DO PROFESSOR

Pedroso, Franciely de Souza

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos ou EJA é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos. Também se destina para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e Médio na idade apropriada. Este trabalho tem como objetivo abordar a importância da alfabetização na fase adulta, resgatando a dignidade e trazendo auto estima e vencendo as barreiras da exclusão. Para apresentar este tema, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, sendo utilizada como metodologia uma pesquisa bibliográfica, envolvendo alguns autores como: Freire, Senna, Machado, Oliveira, Soares entre outros. De acordo com os estudos feitos durante a pesquisa, foi possível perceber que há algum tempo atrás, essa educação fazia da alfabetização um processo apenas de aprender a ler e escrever. Hoje o professor que trabalha com adultos deve refletir sobre sua prática, sobre o ensinar e ter um novo pensar sobre esta modalidade de educação. Dessa forma quando o aluno de EJA chega ou retorna à escola, se deve considerar o conhecimento de mundo já adquirido através da linguagem no decorrer de suas vidas.

**Palavras chave:** Educação. Alfabetização. Jovens. Adultos.

## INTRODUÇÃO

A modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos oferece a conclusão do Ensino Médio aos alunos que estão afastados da escola e desejam retomar os seus estudos. Garante o ensino para todos e por todos os cantos do Brasil. Para que o educador de jovens e adultos possa contribuir com uma aprendizagem significativa para o educando, deve estar preparado para atender esses alunos, deve conhecer cada um deles.

A partir daí relacionar o conteúdo com o cotidiano e a realidade social de cada um considerando suas aspirações por melhores condições de vida, de trabalho e de satisfação pessoal. De acordo com a resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos, a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar:

...as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e

inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (art. 5º).

Jovens e adultos buscam na escola a sua inclusão social, carregando consigo patrimônios culturais que deem sentidos as suas vidas. A construção de um saber novo não se realizará com eficiência se o educador não considerar a realidade desses educandos que é, não só econômica, mas também social, e sobretudo cultural. Deve-se incentivar a prática de leitura na modalidade de ensino de EJA, tentando superar as marcas de exclusão, promovendo a entrada destes leitores, neste universo cultural com direito democrático. Assim, os educandos leitores terão espaço e lugar para ampliar o universo cultural.

O presente trabalho se justifica pela necessidade de entender e refletir sobre a educação de adultos. Seu histórico, conceito, o papel do professor no processo de alfabetização destes alunos e na sua inclusão social. Este estudo tem como objetivo analisar as relações entre a educação de jovens e adultos e a sociedade. Visa também investigar como esta modalidade de ensino vem mudando através dos anos, considerando os diferentes processos educativos em diferentes grupos sociais. Além de tudo isso este estudo espera entender o importante papel do professor na construção do conhecimento dos educandos adultos. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica e qualitativa e as referências teóricas utilizadas compreendem vários autores sobre tema.

Como parte dos resultados o desenvolvimento deste trabalho é composto de capítulos. O primeiro deles aborda o histórico da educação de jovens e adultos, o segundo apresenta o conceito e objetivos da modalidade EJA. O terceiro capítulo traz o perfil e o papel do educador na alfabetização do aluno adulto.

## **EJA AO LONGO DA HISTÓRIA**

A alfabetização de jovens e adultos não é muito mais que apenas o ensino-aprendizagem, é também a construção de muitas mudanças. No período colonial do Brasil, havia poucas escolas e estas eram privilégio das classes média e alta. Nessas famílias, os filhos tinham acompanhamento escolar na infância e não se acreditava na necessidade de alfabetização para jovens e adultos. As classes pobres não tinham acesso a instrução escolar e se a recebiam era de forma indireta, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2008), este cita que:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal,

principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759, e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821). Ghiraldelli Jr. (2008)

O ensino dos jesuítas tinha como objetivo não apenas a transmissão de conhecimentos escolares, mas também espalhar a fé cristã. Na história da educação de jovens e adultos no Brasil no período colonial entre 1808 e 1821, não aconteceram iniciativas governamentais muito significativas.

Os métodos dos jesuítas permaneceram até o período pombalino, momento em que se simplificou e abreviou os estudos, o que fez com que um maior número de pessoas se interessasse pelos cursos superiores.

Além do estudo da língua portuguesa, foi dada maior importância aos estudos da natureza científica e de tornar o ensino o mais prático e profissional possível. Com a expulsão dos jesuítas, neste período, o marquês de Pombal, um estadista português, organizou as escolas de acordo com os interesses do Estado. Segundo Soares (2002), foi a partir da conscientização da desigualdade social que políticas de democratização do acesso à escola foram implantadas, por meio do aumento de escolas públicas.

Depois da Proclamação da Independência do Brasil foi outorgada a primeira Constituição Brasileira e no artigo 179 afirmava que a "instrução primária era gratuita para todos os cidadãos". Mesmo assim não era para as classes pobres, pois estes não tinham acesso à escola, ou seja, a escola era para todos, porém, inacessível a quase todos. A desigualdade social sempre aconteceu nas sociedades modernas. A preocupação com a educação, no entanto, já conta com uma história de mais de um século. Soares (2002) cita que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação Popular é antigo: precedeu mesmo a Proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino. Soares (2002).

Segundo Soares (2002), foi a partir da conscientização da desigualdade social que políticas de democratização do acesso à escola foram iniciadas, por meio do aumento de escolas públicas. Para o autor, essa realidade tem sido responsável pela criação de diversos projetos voltados para a alfabetização e educação de jovens e adultos.

A educação de adultos se firmou na história da educação no Brasil na década de 1930, quando começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Com o fim da ditadura de Vargas em 1945 aconteceram algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação elementar. Essas iniciativas foram criadas pelo Governo Federal, que traçou diretrizes educacionais para todo o país, dando responsabilidade aos Estados e Municípios.

Nesta época havia altos índices de analfabetismo da população adulta no país, então surge um movimento de alfabetização de jovens e adultos, na tentativa de acabar com o analfabetismo. Era o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, esse método tinha como foco o ato de ler e escrever. O MOBRAL visava "conduzir a pessoa a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de fazer com que fosse integrada a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida" (Corrêa, 1979).

A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social. De acordo com o artigo 208 da Constituição de 1988, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A importância da EJA, Educação de jovens e adultos, passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela Unesco nos anos 1990. Sendo assim, no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade.

Garante ainda Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. O antigo ensino supletivo passou a se chamar Educação de Jovens e Adultos – EJA.

## **CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

EJA – Educação de Jovens e Adultos é um programa do governo que visa oferecer o Ensino Fundamental e Médio para pessoas que já passaram da idade escolar e que não tiveram oportunidade de estudar. A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino da rede pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para as pessoas que não tem idade escolar e oportunidades.

Os alunos do EJA são geralmente trabalhadores, empregados ou desempregados que não tiveram acesso à cultura letrada. Os educadores para fazerem parte do corpo docente do EJA devem ter uma formação inicial, além de contribuírem para o crescimento intelectual do indivíduo, realizando o exercício de cidadania.

É uma modalidade de ensino que garante uma formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida. A Educação de Jovens e Adultos faz a inclusão com qualidade social. Dessa forma, precisa de um modelo pedagógico próprio que segue as Diretrizes Curriculares Nacionais, monitora e avalia a formação permanente de seus professores.

A Educação de Jovens e Adultos é definida pelo artigo 37 da LDB (lei n. 9.394/96) como a modalidade de ensino que "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. "A principal tarefa da Educação de Jovens e Adultos é fazer valer o previsto no artigo 208 inciso I da Constituição Federal de 1988, que garante o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos.

Tal política vem sendo incentivada pelo poder público, que abrangeu, além do ensino fundamental, o ensino médio, adequando esta modalidade de ensino às características dos jovens e adultos brasileiros.

Não ter domínio da leitura e da escrita não significa não ter cultura e outros saberes não acadêmicos. Sendo assim os projetos pedagógicos para turmas da EJA devem ser pensados de maneira que possam valorizar e reconhecer a ligação entre os saberes acadêmicos e os informais, ligados ao contexto sociocultural do educando. Também respeitar a experiência de vida já adquirida pelos alunos e as diferenças entre as formas de conhecimento SANTOS (2005).

O currículo deve ter temas que possam compreender o contexto em que os alunos vivem, ou seja, que apresentem significado. Essa concepção está de acordo com o documento base do Proeja BRASIL (2007), que estabelece o objetivo da educação para adultos integrada à formação profissional:

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e compreender-se no mundo. BRASIL (2007)

A educação de trabalhadores, até bem pouco tempo, não era tida como necessária. Mas com as transformações no processo de trabalho e no processo industrial, esse conceito mudou e surgiu a necessidade de serem alfabetizados. Os objetivos da educação de jovens e adultos foram revistos cabendo agora à escola a responsabilidade de formar o adulto trabalhador. Recentemente, novas iniciativas, como a EJA, surgem para garantir metodologias adequadas para esse perfil.

Aprender a escrita é diferente do aprendizado de ler e escrever. Aprender a ler e a escrever significa uma tecnologia de decodificar e tornar a escrita própria. O indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento, que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais da escrita. Soares (2003).

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, no Parecer nº 11, (das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), as funções e as bases legais da EJA fundamentadas na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de nível médio.

## **O PERFIL DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

Para os professores da EJA, assim como para tantos outros professores do ensino fundamental e médio, o ato de ensinar é uma ação complexa. Por isso em uma sala de aula a educação exige características diferentes. Para ensinar é preciso uma exigência fundamental, principalmente em salas de EJA, o respeito aos saberes dos alunos, como diz Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia. Neste espaço existe uma íntima relação “entre o fazer e o pensar sobre o fazer” que compõe a identidade do docente, mas que reflete na relação entre este com os discentes. Freire (1996).

Freire ainda afirma que as todas as pessoas sabem o que é ensinar, mas também nos alerta que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado pra ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” Freire (2000). A ação do professor no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, é necessária, mesmo que seja na educação regular ou educação de jovens e adultos, uma vez que é através da leitura de mundo que o aluno se sociabiliza e se sente respeitado, valorizando o seu “eu”.

(...) não há homem absolutamente inculto: o homem “humaniza-se” expressando-se, dizendo o seu mundo. Paralelamente, dizemos que, numa sociedade letrada, não existe pessoa iletrada, ou seja, pode-se observar que o indivíduo analfabeto possui determinado grau de letramento por estar envolvido em práticas sociais de leitura e escrita em seu dia-a-dia. Freire expõe a educação como forma de intervenção no mundo e que isto vai muito além do conhecimento de conteúdo. O autor percebe o ler e escrever como meio de apropriação e de inserção no mundo. Em outros termos, “a alfabetização não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a palavra, criadora de cultura” Freire (1983).

Na concepção democrática, o professor trabalha com objetivos explícitos e preocupa-se com o desenvolvimento do aluno, “partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender (e também ensinar), a relação aluno/professor torna-se um processo de constante ensino-aprendizagem” Gadotti (2003). O professor se preocupa com a formação do aluno, sendo que ambos têm um papel ativo na sala de aula. Nesse caso, a avaliação assume caráter diagnóstico, permanente e qualitativa, dando atenção às necessidades de cada aluno.

Muitos avanços e conquistas vêm sendo alcançados, mas a EJA é uma modalidade de ensino que precisa de atenção, para permitir um padrão de qualidade e respeito pelas experiências dos alunos. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, principalmente na alfabetização que é o início da jornada escolar. Devem ser trabalhados conteúdos e metodologias apropriadas com à idade e às vivências dos alunos que procuram a escola, na maioria das vezes, para satisfazer necessidades que contribuam para seu crescimento.

O professor da EJA deve ter um olhar diferente, de compreensão, considerando as vivências e experiências de seus alunos, tendo um papel fundamental para evitar o fracasso escolar. Deve criar entre os alunos e o professor uma relação de confiança em que o profissional reconhece os saberes que os educandos possuem e unir a realidade por eles vivida com os conteúdos escolares. Dessa forma, a valorização dos alunos pelo professor e o bom acolhimento favorecem para que a aprendizagem ocorra de forma mais segura.

A formação de professores para qualquer modalidade de ensino deve considerar como meta prover um ensino de qualidade, assim como afirma a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no Artigo 35, parágrafo II:

“O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Assim, pode-se dizer que a formação do docente que irá trabalhar na EJA vai além das habilidades que todo professor deve ter, e são estas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Segundo o Parecer CNE/CP nº 11 (BRASIL, 2000, p. 57):

Os docentes devem se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que consideram modelos apropriados a essas características, quando a atuação profissional merecer uma capacitação em serviço, a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação. Assim sendo, o profissional deve buscar de alguma forma se qualificar para atender aos interesses dessa classe trabalhadora, seus anseios e suas particularidades. Para isso precisa da manutenção do aluno na escola, sendo trabalhados métodos e tempos particulares que se adaptem a realidade de cada turma. Estando de acordo com o art. 4 da LDBEN (9394/96) inciso VII que dispõe que é dever do Estado a garantia de: “Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”

O professor é responsável por enriquecer a vida do aluno através das obras lidas e ações educativas. Ele precisa observar e proporcionar aos educandos a leitura de diversos textos com assuntos diferentes e então descobrir quais são os temas que mais atraem esses leitores. A descoberta do assunto que mais aproxima os leitores vai depender da realidade em que estão inseridos, do seu contexto social e faixa etária.

Os educadores que possuem o hábito da leitura conseguem formar ótimos leitores. Os alunos de EJA precisam ser incentivados, de forma dinâmica e prazerosa para a leitura. É muito importante a conscientização desses alunos, de que ler é uma forma de sonhar, conhecer, aprender, imaginar, refletir, questionar, sendo assim, de participar mais efetivamente daquilo que acontece na sociedade, na escola e na família.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação de jovens e adultos - EJA no Brasil sempre tem a seu favor campanhas ou movimentos desenvolvidos como objetivo de eliminação do analfabetismo. A alfabetização não visa somente à capacitação do aluno para o mercado de trabalho, é também necessário que a escola desenvolva no aluno suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem. É preciso que o aluno tenha uma formação para o exercício da cidadania. Freire afirma que os seres humanos são transformadores, capazes de se adaptar a tudo para melhorar. E as revoluções tecnológicas e aceleração da vida trazem a necessidade de interagir com o novo. Assim é necessário ter um posicionamento diante das mudanças e o autor sempre foi a favor da construção e aperfeiçoamento da verdadeira democracia.

As políticas a Educação de Jovens e Adultos precisam ser pensadas não só para dar certificados aos adultos analfabetos, mas sim oferecer a essas pessoas a chance de ter uma formação integral. Para isso, a formação do professor é muito importante. É preciso investir na qualificação de professores que trabalhem com Educação de Jovens e Adultos, evitando que eles façam em suas aulas os mesmos métodos usados com alunos do curso tradicional. O educador deve ajudar o educando no sistema formal de ensino e, para isso, deve conhecer as normas e leis que são elaboradas para essa modalidade.

O objetivo da Educação de Jovens e Adultos, não deve ser apenas a certificação ou o treinamento para o mercado de trabalho; deve, sim, oferecer formação profissional continuada. Deve ter um significado maior, possibilitar uma formação geral do indivíduo, dando a ele o direito de entender e intervir na sociedade na qual está inserido, o direito de tornar-se cidadão. Deve também possibilitar o desenvolvimento de talentos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CEB n. 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 8 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 10 de maio de 2000.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**: lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's** Introdução Ensino Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1998.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação permanente e educação de adultos no Brasil**. Rio de Janeiro: Bloch. Ministério da Educação e Cultura/Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1979.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GHIRALDELLI JR., Paulo **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Leôncio José G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

# **NEOLIBERALISMO: UM SISTEMA CAMUFLADO DE INTERESSES EM TODOS OS SETORES SOCIAIS PRINCIPALMENTE NO MEIO EDUCACIONAL.**

Silva, Francisco de Assis Brito da

## **RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo ressaltar o que é o neoliberalismo e quais impactos provoca na sociedade, principalmente no sistema educacional, que é a mola propulsora que garante a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para o bom desenvolvimento deste assunto tomamos como referências os teóricos: Laura Tavares Soares, Maria Lúcia de Arruda Arranha, Paulo Freire, dentre outros. Portanto, com um sistema capitalista tão feroz a qual estamos inseridos, cabe aos profissionais da educação mostrar os caminhos para mudar essa realidade e apontar meios para tornar o Brasil um país mais humano e democrático. É sabido por todos que o avanço da ciência, das transformações provocadas em sociedade nos aspectos político, social e econômico trouxeram mudanças para cada contexto histórico, porém damos ênfase que as mudanças são necessárias para a melhoria e conforto do ser humano e nunca para deixá-lo em último plano, como está ocorrendo no sistema neoliberal.

**PALAVRAS CHAVES:** Neoliberalismo. Ajuste. Desigualdade. Educação. Transformação.

## **INTRODUÇÃO**

O artigo se propõe a discutir a política educacional, através de um traçado de como esse processo vem apresentando-se nas últimas décadas, relacionando os fatos que estão acontecendo na educação a fatores sociais, como emprego e exclusão social, procurando relacionar esses indicadores sociais às mudanças ocorridas nas salas de aula.

É fato conhecido por todos que a sociedade, não somente a brasileira, mas mundialmente falando, tem sofrido fortes transformações em seus diversos aspectos, ao longo dos séculos e, mais evidentemente nas últimas décadas, o que, se por um lado tem trazido benefícios a alguns, a outros tem deixado sérias consequências, dessa forma, partindo dessa discussão, viu-se a necessidade de elaboração desse artigo, cujo objetivo central é analisar a relação entre as políticas educacionais e as mudanças sociais, como o emprego e a exclusão social, onde, pretende-se refletir também sobre como a educação tem reagido às transformações ocorridas na sociedade.

A inquietação crítica provocou na confecção desse trabalho uma angústia sentida fortemente na fala e na prática de professores e estudiosos da educação, com a forma em que as políticas educacionais têm sido impostas, favorecendo a exclusão social e a marginalização de uma grande parcela da população. Soma-

se a isso, a grande contradição que há na sociedade moderna, impulsionada pelo crescimento acelerado da tecnologia e da industrialização, mas que tem na educação um processo ultrapassado e que não consegue acompanhar os avanços acima listados, ficando cada vez mais a margem do processo e vendo sua função perder o sentido diante de tantas mudanças.

Para elaboração desse trabalho, foi feita uma revisão de literatura, utilizando para isso textos de autores como Laura Tavares Soares, Lúcia Maria Arruda, Paulo Freire, dentre outros, que conhecem bem o assunto que será abordado e servirá de alicerce para a colocação das ideias. Espera-se alcançar pelo menos parte das indagações que se tem em relação ao assunto, para, a partir desse ponto refletir que impacto o neoliberalismo é capaz de provocar na educação e buscar promover de fato a aprendizagem dos educandos, fazendo-se cumprir a legislação que garantem esse direito que insiste em ser negligenciado.

Procurou-se aproximar nessa discussão a educação escolar e trabalho, fazendo-se necessário pensar como tal relação está se desenvolvendo no contexto neoliberal e qual o papel da educação escolar acerca da formação para o trabalho, numa perspectiva de enfrentamento às orientações dos organismos multilaterais, uma vez que estes promovem o domínio intelectual pela classe dominante. O texto é resultado da revisão do referencial teórico no processo de formação do (a) professor (a), mais especificamente naquilo que se refere ao Curso de Complementação Pedagógica em História do Instituto Souza.

Percebeu-se que no contexto atual de políticas neoliberais, as intencionalidades das classes dominantes visam ampliar e perpetuar o sistema vigente. Para isso, a educação escolar tem sido usada como instrumento para a concretização desse sistema.

Em outras palavras, a escola é usada como aparato ideológico de dominação. Não podemos dizer que a escola não socializa o saber, porém, a pergunta é: que saber essa escola tem socializado?

Para responder essa pergunta, cuja resposta está associada ao mercado de trabalho, o presente artigo está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar tem-se um breve relato do contexto atual através da relação globalização e neoliberalismo com base da análise do impacto do neoliberalismo no sistema educacional, em seguida, procurou-se entender e relacionar os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina, incluindo o Brasil. E por último as considerações importantes no sentido de entendermos como a escola está priorizando a formação para o mercado de trabalho e não a formação humana. Diante desse cenário dinâmico, se faz indispensável aguçar o debate acadêmico centrado na função precípua da educação com sua respectiva relação social, cultural, política e econômica. A educação, em seu papel singular de destaque no desenvolvimento social, cultural, não pode ser subjugada predominantemente ao domínio da lógica de mercado, muito menos às diretrizes universais que o modelo neoliberal impõe, principalmente, aos países periféricos do mundo.

A grande e profunda questão do presente estudo refere-se aos impactos do neoliberalismo na educação.

## **IMPACTO DO NEOLIBERALISMO NO SISTEMA EDUCACIONAL.**

É perceptível em nossa contemporaneidade a grande preocupação que está em voga em relação à educação, sendo que esta não ocorre somente agora, pois encontramos registrado na história nos períodos de grandes avanços como: Revolução Industrial, os grandes avanços da ciência tanto na área da saúde como da robótica, computação e satélites de ponta; a busca do saber para conseguir agir e acompanhar este mundo tão dinâmico que é o CONHECIMENTO.

No entanto a instrução é um bem que nem todos têm acesso e, quando o tem é de modo fragmentada e na maioria dos casos acrítica, não contribuindo muito para pleno desenvolvimento da cidadania. Todo esse desvelar sendo em prol do asseguramento da classe dominante, os capitalistas, no poder que em hipótese nenhuma pode cair de patamar.

Não estamos diante de uma simples encruzilhada, que pede desvios de percurso ou pequenas reformas, como ocorre em situações de crise. O momento exige invenção para criar o novo. O modelo da escola tradicional mostra ser anacrônico, e as propostas para o ensino e aprendizagem não se refere apenas às novas gerações, mas aos que permanecem excluídos do sistema, bem como à reciclagem dos adultos educados pelos antigos padrões (ARANHA, 1996, p. 234)

O século XX foi um século de grandes mudanças em todos os setores da sociedade; tornando-se assim inadmissível a exclusão do cidadão dos meios que lhe darão respaldo para o aprimoramento do saber que é a escola, uma das mais importantes instituições da sociedade, se não a mais.

Há felizmente documentos que asseguram tais direitos a "todos" os cidadãos como: nossa Carta Magna- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; LDB Lei de Diretrizes e Base da 9394 / 96 Educação Nacional, porém muitas vezes esses direitos ficam somente no papel, o qual é ignorante por muitos que não conseguem ter forças para lutar pelo o que há de direito, por falta de conhecimento, infelizmente.

Antes como nos mostra vários estudiosos que no século XVI no Brasil, nem esses direitos essenciais à vida não eram assegurados, porque os detentores do poder não viam a necessidade de instrução, escolarização, para as atividades agrícolas.

O século em questão, nosso país -Brasil - era colônia de Portugal, sendo que está tinha como objetivo somente explorar as riquezas do país, sem intuito nenhum que visasse a contribuição para o desenvolvimento das terras recém descobertas, no sentido intelectual, econômico ou político, era somente saquear.

Conforme afirma Aranha (1996, p.99)

A educação não é meta prioritária, já que não há necessidade de formação especial para o desempenho das funções na agricultura. Apesar disso, as metrópoles enviam religiosos para o trabalho

missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e impedir que os colonos se desviem da fé católica

O processo inicial de instrução inserida em nosso país pelos jesuítas era um tanto excludente, porque tinha como objetivo apenas catequizar os nativos para tornarem-se mansos e amigáveis, alguns deixaram sua cultura de lado, assumiram hábitos e costumes do homem branco, todos esses fatores aculturativos levaram o gentio a perder grande parte de sua identidade, portanto passaram a ser alienados, sem saber como se portarem diante de uma nova realidade em questão, “como índio-guerreiro ou homem branco-europeu?”

O contexto histórico da sociedade emergente- os portugueses ressaltam-nos o grande distanciamento da instrução oferecida aos brancos e nativos, porque os europeus tinham uma instrução a qual lhes davam respaldo para sustentarem a posição que ocupavam que era no poder; já o índio instrução referente à catequização e domesticação dos mesmos.

Com esse breve retrocesso é perceptível o grau de distância entre ambas as classes em questão, sendo que posteriormente chega também, os africanos que como os índios sofreram grande opressão tanto física como psicológica, as quais ocasionaram danos irreversíveis a esses povos até nossa contemporaneidade.

O Brasil após sua “descoberta” passou por grandes transformações as quais acarretaram consequências em todos os setores: econômico, político, social.

Com a Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822, este deixa de ser colônia de Portugal, no entanto passou a ceder aos caprichos nas nações “amigas” principalmente aos ingleses que puderam vender seus produtos diretamente no Brasil.

O Brasil como não dispunha de uma tradição industrial, jamais poderia concorrer de igual para igual com os produtos estrangeiros.

Em 1988 o país passou pelo processo da Abolição da Escravatura, porém os negros continuavam com ocupações consideradas menos importantes pela elite.

Com o final do século XIX os jovens da elite passam a trazer novas ideias positivas e adotá-las no Brasil, as quais supervalorizavam a ciência; criticavam a democracia e revoluções sociais.

A Revolução Industrial traz uma maneira de pensar; ou seja, as ideias são mais sistemáticas; provocando inquietações, dando um sentido científico aos fatos.

O poder intelectual mais aguçado por este cientificismo propiciou de maneira satisfatória para o desenvolvimento da indústria; a qual trouxe consequências de cunho positivo e também negativo a todos os setores da sociedade.

Com a Revolução Industrial vieram muitas contribuições que facilitaram a vida do ser humano, como a construção de locomotivas e ferrovias a partir

de 1930, assim diminuí distâncias e conseqüentemente facilitou o escoamento da produção,

Muitas famílias foram obrigadas a trocar o campo pela cidade, pois os grandes fazendeiros apossavam-se das terras dos camponeses visando à ampliação de suas áreas, objetivando, aumento da produção para o comércio.

A Revolução em questão originou-se na Inglaterra, mas não demorou muito para alcançar todos os continentes, e estimulou o imperialismo no século XIX. Para Vicentino (1997, p.286);

A expansão industrial estimulou o imperialismo do século XIX, verdadeira corrida colonial por novos mercados – em alguns aspectos semelhantes ao colonialismo dos séculos XVI e XVII- que culminaria com a Primeira guerra Mundial.

Então percebemos que através da evolução dos meios de produção, proporcionaram facilidades a vida do ser humano, no entanto conseqüências irreparáveis à humanidade causada pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918), objetivando a posse por mais territórios para escoamento de suas produções de maneira desenfreada a, sem ver e perceber o ser humano se desumanizou em prol da ganância-poder.

Apesar do acelerado enriquecimento da classe dominante, os capitalistas, estes não pagavam o suficiente para a classe operária que trabalhavam horas a frio e o que recebiam dava mal para a comida. O proletariado vivia de forma miserável, sem direitos trabalhistas e caso reivindicassem sofriam perseguições às vezes espancamento pelo poder policial.

Diante de tantas transformações no mundo em todos os aspectos, devemos ter sempre em mente como seres racionais que somos que o ser humano deve e deverá está em primeiro lugar. Porque se ele pensa, inventa, constrói e renova suas concepções sobre a vida e o mundo, deve visar o bem comum da humanidade e jamais o detrimento da maioria.

A ordem em voga no contexto percorrido era o LIBERALISMO, foi uma doutrina que buscava justificar a ordem que se estabelecia com discursos que camuflavam sua real intenção então proferiam: propriedade privada, liberdade de comércio e produção, respeito às leis da economia; porém não conciliam a pressão de greves e intervenção do Estado em seus negócios, desse modo o cidadão comum ficava de mãos atadas e sem ter quem recorrer.

O desenvolvimento da INDÚSTRIA faz surgir também TEORIAS SOCIALISTAS, que analisavam os mecanismos econômicos e sociais, para encontrarem métodos que pudessem mudar a realidade do proletariado. Seus maiores teóricos foram Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895); eles acreditavam que a educação era responsável pelo processo de transformação das condições sociais, porém estava condicionado ao processo, diz Leandro Konder, professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A concepção de Marx mostra-nos que tudo está em constante mudança, e que através dos conflitos que se torna possível a transformação da sociedade, no entanto está alicerçada de forma a beneficiar a sociedade dominante em detrimento do proletariado.

Em nossa contemporaneidade vivemos no NEOLIBERALISMO, liberalismo de forma mais agressiva, e é perceptível que tal sistema econômico dá ênfase a qualidade da EDUCAÇÃO, porém entra em contradição ao podar a politicidade de seus funcionários. O NEOLIBERALISMO tem por objetivo assegurar sua homogeneidade, mas para isso precisa que suas bases não sejam abaladas por ideias SOCIALISTAS que visam o bem comum.

Na década de 80 o Brasil passou por um processo de instabilidade em todas as áreas: SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA. Houve algumas tentativas para a estabilização da economia (oito planos de estabilização monetária, congelamento dos preços e salários, vinte uma proposta para negociação da dívida externa, etc.);, no entanto todas essas medidas não tiveram o sucesso esperado.

Em 1989 o país sofreu grandes mudanças em sua estrutura econômica e política, pois com a eleição presencial, o governo Collor tinha o apoio de alguns setores da população, objetivando a reestruturação de sua situação. No entanto com governo FERNANDO HENRIQUE CARDOSO que os resultados do ajuste NEOLIBERAL se tornam mais nítidas, tanto no setor econômico como no social.

Ambos os governos tinham o mesmo ideário da liberalização do comércio exterior, pautando assim sua estruturação para internacionalização do comércio.

O governo FHC na tentativa de incluir o Brasil na economia mundial pela via da financeirização implicou a modificação de valores que ocorreu no proferido governo. Ao trocar a noção de solidariedade presente na CONSTITUIÇÃO, pela COMPETIVIDADE desprezando assim a QUESTÃO SOCIAL, a um simples plano de fundo inserido na lógica neoliberal de restrição de gastos sociais.

Como resposta ao ajuste, para amenizar a situação de milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha de pobreza, AS POLÍTICAS PÚBLICAS entrem em questão, como forma de mantê-los vivos. Porém essa forma de fazer política pública não reduz a desigualdade social, apenas atrapalha os projetos de desenvolvimento de uma nação que visa a dignidade e respeito e não esmola de seus governantes.

## **OS CUSTOS SOCIAIS DO AJUSTE NEOLIBERAL NA AMÉRICA LATINA, INCLUINDO O BRASIL.**

Com a nova ordem, o NEOLIBERALISMO, os países latinos americanos tiveram que adequar-se a ela, para que seu processo de desenvolvimento não ficasse estagnado. Então precisaram de critérios como: abertura de mercado para comércio exterior, limitar a ação do Estado na economia, diminuir a inflação e outras variáveis.



As transformações ocorridas na economia desses países dão-se de acordo com os interesses das classes dominantes, sendo que o ajuste ocorrerá ou que este seja do tipo pragmático, doutrinário ou de caráter mais puro.

Segundo Bustelo e Isuani (1990) uma das propostas para ocorrer o equilíbrio da economia, com o ajuste do sistema neoliberal consistia em uma estrita política salarial e a redução dos gastos estatais, aplicação severa de tal medida. Já segunda proposta consta de que seria necessário ocorrer mudanças institucionais, escrever a relação necessária "público e privado" para haver o equilíbrio da economia.

As consequências na área social são gritantes, pois o sistema neoliberal focaliza apenas na economia, deixando de lado os aspectos sociais.

Ao perceber o grande poder não só econômico como ideológico dos "grandes blocos dominantes", ou seja, os países mais ricos do mundo como: Estados Unidos da América do Norte e alguns da Europa e Ásia, os cidadãos mais simples sentem-se impotentes ao perceberem a luta desigual que existe nessa "avalanche que é o neoliberalismo".

Por tais motivos é imprescindível que o SISTEMA EDUCACIONAL jamais se transforme em shoppings, porque cabe aos educadores a formação desses discentes de maneira a contribuir para que estes sejam sujeitos críticos e inovadores e, não somente receptores e alienados do recebido.

A ideia da transformação do mundo pelo sonho pode parecer utópica e até ingênua, no entanto antes de qualquer mudança simples ou complexa, as quais se concretizaram em qualquer lugar do mundo, seja no aspecto político ou social, passaram pelo crivo das ideias. Por motivos tão veementes sobre o poder da ideia, não qualquer ideia sem direcionamento, mas as que visam ao bem comum, ao resgate sobre a importância do ser humano e que jamais seja colocado em detrimento de sistemas econômicos que veem importância somente na mais valia. Conforme afirma Freire (2000, p.53),

O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem não importa que pleno ou plena e boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha as condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador.

Então os sonhos e projetos são necessários, mas sonhos autênticos, com propósitos condizentes às reais necessidades, e não sonhos por sonhar sem objetivos para o contexto vivido pelo sonhador.

De acordo com as mudanças ocorridas com o "processo feroz de competitividade de mercado", de sociedade como um todo sofre as consequências em todos seus setores.

Portanto sendo de grande relevância que a sociedade em peso reflita sobre a camuflagem que os detentores do poder, tentam mostrar o

NEOLIBERALISMO, como o cordeirinho branco que surgiu para dar livre arbítrio ao cidadão. Porém este grande "monstro desenfreado" faz até o cidadão valer menos que produtos descartáveis, porque nesse "jogo" quem vale é o consumidor, ou seja, não há a preocupação com os direitos sociais. As instituições educacionais passaram a ser avaliadas por alguns alunos, pais e até professores por sua estrutura física e não pelo cabedal de conhecimento de seu corpo docente, infelizmente. É perceptível e até chega a ser grotesca a transformação de algumas escolas em mercadorias e seus discentes em clientes, assim mudando totalmente a concepção do EDUCAR que passou para alguns a ser motivos de ostentação.

O neoliberalismo se expandiu tanto que permeia todos os órgãos da sociedade inclusive as escolas.

Através dos métodos e conteúdos ensinados os alunos devem sair da escola capacitados a atuar no mercado de trabalho, adquirindo o espírito de competitividade, para competir com diversos países.

A educação também tem valorizado o ensino de conhecimentos científicos, matemáticos, conhecimentos que são essenciais às empresas, que se dedicam em utiliza- lós para conhecer com exclusividade as tecnologias que serão lançadas no mercado de trabalho.

Percebe-se que a ideologia dominante tem por objetivo fazer das escolas e universidades reprodutora de suas concepções, as referidas instituições estão transformando-se em verdadeiro mercado; os pais e alunos têm sido vistos como consumidores seus direitos de cidadania estão sendo trocados por direito do consumidor.

Há algo que incomoda o neoliberalismo é a liberdade acadêmica, o distanciamento da universidade pública em relação aos mecanismos do mercado, a ausência da produção industrial da cultura.

O neoliberalismo propõe a universidade pública: que parte dos estudantes arquem com os custos de seus estudos nas universidades federais, para distinguir as escolas de elite das de massa; novos tipos de contratos de trabalho com os professores universitários; oferta de cursos que favoreça as áreas de microeletrônica, biotecnologia, engenharia de produção, administração, ou seja, dentre os cursos que a classe dominante dá ênfase não há resquício de valorização da área humanas.

A ligação da cultura escolar e ethos empresarial é um aspecto que só beneficiará a elite da sociedade tecnológica.

O pensamento neoliberal é tecnicista, por isso quer dizer qualidade de ensino é unir a escola à empresa.

É próprio do neoliberalismo deixar de lado os problemas sociais, políticos e econômicos. As novas tecnologias de informação e educação tornaram a escola como responsável à preparação de mão - de - obra qualificada para o mercado de trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebe-se que, nos países onde a competição é acirrada a solidariedade e a cidadania é colocada em último plano e assim o ser humano gradativamente vai passando por um processo de alienação e achando até normal que os fatos transcorram e sejam desse modo. Por motivos tão preocupantes o professor que é educador deverá e deve sempre se pautar além dos conteúdos das áreas exatas que são prioritários em nossa sociedade vigente, a assunto relacionado a área de humanas.

Em países onde a competição é exagerada, a solidariedade e a cidadania são colocadas em último plano; por motivos tão preocupantes o professor que é educador, deverá e deve sempre se pautar além dos conteúdos das áreas Exatas, para assuntos relacionados a. Humanas.

O professor jamais deve robotizar seus alunos, mas sim prepará-los para serem cidadãos críticos capazes de compreender o processo do neoliberalismo, só assim poderão mudar sua vida e seu meio através da instrução, caso não se deixem alienar pelos vários fatores que camuflam e faz parecer normal, natural e até beneficiador o NEOLIBERALISMO.

De acordo com o exposto poderá parecer uma UTOPIA diante de tantos obstáculos vivenciados por toda a sociedade, em especial aos docentes que tem uma missão árdua de preparar cidadãos críticos, criativos, participativos e autônomos nessa sociedade tão feroz. Porém o educador comprometido realmente com seus discentes e sociedade fará sua parte de forma competente e digna.

Como docente do curso percebo que a mudança deve começar no ambiente em que vivemos, assumindo o compromisso de verdadeiros educadores, ou seja, entendermos que devemos entrar nas esferas que ditam as regras da política educacional, entender o porquê de tudo, quais os motivos, qual a finalidade de determinados projetos e programas, qual ideologia que rege determinadas ações, qual currículo pretendemos, ou então, julgarmos o melhor e mais digno a oferecer aos nossos alunos.

Nota-se que o presente artigo contribuiu para percebermos, que um verdadeiro educador é aquele que busca o bem comum, é nesse propósito que as políticas educacionais deveriam se basear, para que num futuro próximo, possamos obter uma educação de qualidade, pensante, livre e não camuflada.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Vozes, 1996.

DEMO, Pedro. **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. 4º reimpressão. São Paulo: UNESP, 2000.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4ª ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007.

SOARES, Laura Tavares. **Os Custos Sociais do Ajuste Neoliberal**: na América Latina. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VICENTINO, Vicentino. **História geral**. São Paulo: Scipione, 1997.

# AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Laurindo, Graziela<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente trabalho visa discutir as contribuições da psicopedagogia no processo de alfabetização, uma vez que se objetiva analisar as contribuições da psicopedagogia no processo de alfabetização com vistas nos transtornos de aprendizagem tanto da fala quanto da escrita. Para tanto, é necessário compreender cada transtorno relativo à aquisição da linguagem para que se possa atuar com práticas pedagógicas eficientes em cada situação, a fim de que o aluno seja alfabetizado sem traumas psicológicos. Sendo assim, esse estudo pauta-se pela pesquisa de revisão bibliográfica que permite selecionar textos acadêmicos da temática discutida para se refletir sobre como a psicopedagogia pode auxiliar na alfabetização. Logo, verifica-se que alfabetizar com vistas na psicopedagogia pode evitar frustrações dos discentes, pois é possível nortear a alfabetização considerando as diferenças de aprendizagem de cada criança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicopedagogia. Alfabetização. Transtornos de Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é esperado ansiosamente por pais e por muitas crianças que almejam ler histórias, descobrir um novo universo através da leitura e da escrita – todavia esse momento é crucial, pois pode interferir no desenvolvimento do sujeito ao longo dos anos escolares e em suas demais práticas sociais. Por essa razão, segundo Relvas (2009), é preciso que o professor compreenda o funcionamento cerebral dos seus alunos – verificando a individualidade de cada um, especialmente – quando há criança com transtornos de aprendizagem que interferem na aquisição da escrita.

Por essa razão, esse estudo objetiva analisar as contribuições da psicopedagogia no processo de alfabetização com vistas nos transtornos de aprendizagem tanto da fala quanto da escrita, pois ambas as linguagens se relacionam nesse processo. Para tanto, a presente pesquisa é uma revisão bibliográfica, na qual se selecionou teorias acerca da temática em estudo para compreender mais sobre como otimizar a alfabetização ao considerar o funcionamento cerebral dos sujeitos e suas limitações no momento específico de aquisição da escrita. A pesquisa, por meio da revisão bibliográfica, permite “identificar as principais tendências de pesquisa na

---

<sup>4</sup> Discente do curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional Clínica do Instituto Souza.

área de interesse, as eventuais lacunas e os conceitos importantes que estão sendo usados” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 27).

Espera-se que esse artigo colabore tanto com a academia na propagação das discussões sobre a psicopedagogia como aliada da alfabetização quanto com as escolas, fornecendo aparato teórico para uma prática docente mais significativa e que modifique a realidade do Brasil no que concerne ao analfabetismo funcional.

## **A PSICOPEDAGOGIA E SEUS DIÁLOGOS NO ESTUDO DE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

No que concerne a transtorno de aprendizagem, o âmbito escolar se inquieta ao tentar alfabetizar um discente e se frustrar nessa tentativa, isso porque o problema em questão vai além de didáticas, é preciso conhecer o funcionamento cerebral do ser humano para que se possa orientar pais e educadores na condução de situações-problema em sala de aula.

Entre os distúrbios da fala e da compreensão, encontra-se a afasia que é causada por lesões cerebrais – como acidentes vasculares, afirma Relvas (2009). Entretanto, só recebe essa denominação os distúrbios que atingem regiões realmente responsáveis pelo processamento da linguagem, já distúrbios do sistema motor ou tensional são apenas coadjuvantes nesse processo. Jakobson (1975), partindo de estudos de Benveniste, afirma que a afasia afeta a linguagem em um dos seus níveis (fonético-fonológico, sintático, semântico e pragmático) havendo repercussão de um nível sobre o outro, ou seja – um nível afetado influencia toda a linguagem.

Relvas (2009) se pauta no estudo de Lent (2002) para classificar as afasias – a primeira a ser mencionada é a afasia de Broca que pode ser denominada também motora e não fluente, nesse caso

As pessoas têm dificuldade de falar mesmo que possam entender a linguagem ouvida ou lida. Pessoas com este tipo de afasia têm dificuldade em dizer qualquer coisa, fazendo pausas para procurar a palavra certa (anomia). A marca típica de afasia de Broca é um estilo telegráfico de fala, no qual se empregam, principalmente, palavras de conteúdo (substantivo, verbos, adjetivos), além da incapacidade de construir frases gramaticalmente corretas (agramatismo). É provocada por lesões sobre a região lateral inferior do lobo frontal esquerdo. (RELVAS, 2009, p. 88).

E devido essas lesões, o sujeito têm consciência do seu déficit, o que deixa para ele a evidência de que é diferente dos demais e incapaz, essa sensação pode conduzi-lo para um quadro depressivo. Esse distúrbio, se tratado, pode ser amenizado – contudo não revertido pela medicina até o momento. Essa afasia, segundo Brust (2000) assemelha-se à surdez pura das palavras Há também a afasia de compreensão ou Wernicke, a qual “atinge a região cortical posterior em torno da ponta do sulco lateral de Sylvius do lado esquerdo”, assevera Relvas (2009, p.20) Os portadores desse distúrbio não compreendem o que lhes é dito, por não compreenderem gestos e emitirem

respostas sem sentido. Sendo assim, mesmo que o sujeito tenha uma fala fluente, essa não faz sentido para ele próprio, o contrário do que acontece com a afasia de Broca, na qual o sujeito tem a compreensão intacta no que se refere a construções simples, explana Brust (2000) – mas a fala é confusa.

No caso – o paciente com esse distúrbio comete equívocos quando se exige a sequência de vários objetos ou quando é questionado e para responder necessita do aparato gramatical. Ele pode até obter sucesso, mas isso depende de um trabalho árduo. Essa afasia acaba gerando outro mal a agrafia e, esta tem como causa um acidente vascular cerebral (AVC) – assinala Brust (2000).

Há sujeitos que tendem a ignorar um lado do corpo ou do espaço, os seres que se inserem nessas características são considerados portadores da síndrome de negligência ou inconsciência. De acordo com Lundy-Ekman (2000), essa síndrome afeta o lado esquerdo do corpo, devido ao fato da lesão ocorrer na área parieto temporal direita, área responsável pelo direcionamento da atenção e para a compreensão das relações espaciais. O autor ainda infere que existem dois tipos de negligência, a pessoal e espacial. A negligência da pessoa

resulta da falha do direcionamento da atenção, afetando o conhecimento das partes corporais da própria pessoa. Por conseguinte, esta também é chamada de hemi-inatenção. A negligência espacial é caracterizada por falta unilateral da compreensão das relações espaciais, resultando em perturbação da representação interna do espaço (LUNDY-EKMAN, 2000, p.279).

Assim, em ambos os distúrbios, verifica-se a referência à lesão mencionada acima, na área parieto temporal – pois na negligência pessoal a falha está no direcionamento de atenção e na espacial na compreensão das relações espaciais.

Sobre as síndromes de relação espacial, O'Sullivan (1993) afirma que em comum a elas ocorre a dificuldade em perceber o relacionamento entre objetos no espaço ou o relacionamento entre pessoas e diversos objetos. Para Ferreira

as pesquisas sugerem que o lobo parietal direito tem um papel primário na percepção espacial. Assim, uma deficiência nas relações espaciais ocorre com muita frequência em indivíduos com lesões no lado direito, e com uma resultante hemiparesia esquerda. Para O'Sullivan (1993), esta síndrome pode ser dividida em: discriminação entre figura/fundo; constância de forma; relações espaciais; posição no espaço; desorientação topográfica; e dificuldades viso espaciais adicionais, que se dividem em percepção da profundidade e distância e desorientação vertical. (FERREIRA, 2010, p. 13).

Essa confusão visual entre figura\fundo resulta na inaptidão para o reconhecimento de uma imagem em relação ao fundo no qual ela está inserida e, ainda – afeta a capacidade de localização de objetos não definidos. Os indivíduos que são acometidos por esse distúrbio tendem a

ignorar estímulos da visão que não sejam relevantes, contudo têm dificuldade no processo de seleção desses – o que para Ferreira (2010) leva a não avaliação de “pistas” para formulação de respostas aos ambientes ou aos seres. É importante salientar, que sujeitos com o quadro, descrito acima, possuem um encurtamento da atenção, apresentam frustração e também redução no funcionamento independente e seguro – isto é,

O indivíduo não pode localizar itens num livro de bolso ou gaveta, botões numa camisa, nem distinguir entre o orifício de entrada da manga e o restante de uma camisa; pode não ser capaz de dizer quando termina um degrau e quando começa outro num lance de escadas, especialmente ao descê-lo. (FERREIRA, 2010, p. 13).

São situações, que embora, simples – interferem no cotidiano dos sujeitos e lhes causam danos que podem ser irreversíveis se não houver tratamento e o entendimento do distúrbio pelas pessoas que compõem o ciclo social desses – em especial, as pessoas líderes, como professor e pais.

Há ainda seres que não conseguem diferenciar sutis diferenças formais entre os objetos, nesse caso a deficiência está na forma pela qual ocorre a confusão entre os contornos e formas dos objetos. Sendo assim, Ferreira (2010) assevera que o sujeito pode confundir objetos com formas semelhantes ou não reconhecer um objeto que não esteja na sua posição usual, autora ainda exemplifica “pode confundir uma caneta com uma escova de dente, um vaso com uma moringa ou uma bengala com uma muleta” (p.13).

Sobre a deficiência de relação espacial ou desorientação espacial, verifica-se a incapacidade da percepção da relação espaço-objeto ou com o próprio indivíduo. Pessoas que apresentam tal deficiência podem sentir dificuldade em atividades de construção e no ato de se vestir e, também

O cruzamento de uma linha média pode ser um problema, nos casos de indivíduos com deficiências das relações espaciais. O indivíduo pode achar difícil a localização dos talheres e do prato na posição apropriada ao pôr a mesa; ou incapaz de ver a hora num relógio, devido a dificuldade em perceber as posições relativas dos ponteiros; ou pode não saber como se posicionar, durante a transferência, os braços, pernas e tronco em relação à cadeira (FERREIRA, 2010, p. 13 e 14).

Esse problema também pode ser detectado facilmente, entretanto requer uma atenção dos pais e professores, pois muitos deles ignoram os distúrbios provocados por lesões cerebrais e muitas vezes martirizam as crianças pelas suas dificuldades sem ao menos lhes dar a oportunidade de tratamentos contínuos e acompanhamentos escolares.

A não interpretação de conceitos espaciais como: em cima, embaixo, dentro, fora ou atrás resulta na deficiência da percepção da posição no espaço que podem ser evidenciadas em casa pelos pais ou nas séries iniciais da educação infantil, devido ao fato dos pedagogos terem que prover atividades psicomotoras, nas quais as localizações espaciais se fazem fundamental para o cumprimento das atividades propostas, como erguer os



braços e colocá-los na cabeça – a criança que portar tal distúrbio, geralmente diz que não consegue realizar o exercício solicitado.

Há ainda a dificuldade em se deslocar de um lugar para o outro, portando ou não um mapa que se caracteriza como deficiência topográfica. Essa confusão não está discriminada, ou seja, normalmente associa-se a outro distúrbio espacial e acomete o sujeito ao solicitar que ele encontre algum caminho, mesmo que se repita a localização de modo intenso ou que ele descreva a composição e organização de um espaço, embora esse seja comum a ele, como o seu quarto.

Já nas deficiências viso espaciais adicionais à dificuldade é dada pela confusão em relação à distância, à profundidade e à direção. Assim,

A desorientação espacial pode estar envolvida numa percepção defeituosa da distância. A redução na percepção da profundidade, juntamente com a hemianopsia, é um dos distúrbios visuais mais comuns, em seguida a um acidente vascular cerebral. O paciente pode ter dificuldade em vencer um lance de escadas, pode “errar” a cadeira na tentativa de se sentar, ou pode continuar enchendo um copo, mesmo depois de tê-lo enchido. (FERREIRA, 2010, p.14).

Dessa forma, tais confusões no âmbito espacial desencadeiam uma série de atividades que são comprometidas no cotidiano e podem até provocar acidentes quando a pessoa ou seus próximos não detectam essa dificuldade.

A agnosia é a classificação de deficiências que provêm da incapacidade de reconhecer objetos ao se usar um sentido único, contudo a capacidade isolada desse sentido é intacta, o que ocorre é uma lesão em áreas de associação sensorial. Lundy Eckman (2000) subdivide a agnosia em esteorognosia, a agnosia visual e a agnosia auditiva. Segundo o autor, a esteorognosia é a incapacidade de identificar objetos pelo tato, mesmo que a sensibilidade somatossensorial esteja intacta, por isso, um indivíduo com esse dano consegue descrever um objeto palpado, contudo não o denomina – o que interfere intensamente em atividades diárias, haja vista que muitas atividades dependem do manuseio de objeto. Tal distúrbio que inclui a agnosia táctil combinada à negligência unilateral ou à deficiência sensorial resulta de uma lesão na área associativa somatossensorial localizada no lobo parietal, afirma Ferreira 2010.

Também causam interferência no reconhecimento de objetos no campo visual lesões nas áreas associativas visuais localizadas no lobo occipital, mesmo que esteja intacta a capacidade discriminativa visual. Por isso, a agnosia visual é a

expressão usada para designar a incapacidade de reconhecer visualmente os objetos, apesar da visão estar intacta. A pessoa com agnosia visual pode descrever a forma e o tamanho dos objetos usando sua visão, mas não consegue visualmente identificar esses objetos. Um tipo específico desse distúrbio é a prosopoagnosia. (FERREIRA, 2010, p.14).

A prosopoagnosia ocorre concomitantemente à lesão bilateral das partes inferiores das áreas associativas visuais. Lundy Eckman infere que pessoas nessas condições não conseguem reconhecer a face de determinado indivíduo, embora classifique as expressões faciais emocionais provenientes de cada um em particular em distintas representações e reconhece objetos no ambiente.

Proveniente da lesão do lobo temporal encontra-se a agnosia auditiva. Esta pode ocorrer de dois modos com a destruição do córtex associativo auditivo, quando esse transtorno se dá do lado direito, Ferreira (2010) assinala que haverá interferência no reconhecimento de ruídos, ou seja, “a pessoa não consegue distinguir o som da campainha, da porta do som de passadas” (p.15). Mas se a lesão for do lado esquerdo, a pessoa fica incapaz de reconhecer a fala.

Outro dano apontado por O’Sullivan (1993) é a anosognosia que se refere a uma perturbação a qual há rejeição, negligência ou inconsciência da presença ou a gravidade de uma paralisia. Esse distúrbio é um dos mais complexos, pois – limita a recuperação do sujeito, haja vista que ele não reconhece a necessidade das técnicas de compensação e afirma não ter nada de errado com ele, assim recusa a paralisia e os estímulos dos membros paralisados.

A apraxia é outra desordem perceptiva definida como a incapacidade de se realizar um movimento ou sequência de movimento, mesmo que a sensibilidade da saída motora automática e compreensão da tarefa estejam intactas (Ferreira, 2010, p.15). Nesse mal a lesão se dá no lobo frontal no qual se afeta a área pré-motora ou motora suplementar. Relvas (2009, p.89) também compartilha o conceito de Ferreira e enfatiza que mesmo o sujeito tendo a “compreensão normal das instruções, da força e do reflexo” – ele poder ter inabilidade de movimentos.

É válido ressaltar que a apraxia é uma desordem de movimento e não de linguagem, e – de acordo com Ferreira (2010) pode ser dividida em apraxia ideomotora ou apraxia ideacional. A primeira ocorre de um colapso entre conceito e desempenho, há uma

desconexão entre a ideia de um movimento e sua execução motora. Aparentemente a informação não pode ser transferida das áreas do cérebro que conceituam, para os centros da execução motora. Assim, o indivíduo com apraxia ideomotora é capaz de desempenhar tarefas habituais automaticamente e de descrever como elas são realizadas, mas é incapaz de imitar gestos. (FERREIRA, 2010, p.16).

Desse modo, os indivíduos que apresentam a apraxia ideomotora são vistos como deficientes apenas no momento em que são solicitadas a eles tarefas que possuem etapas extensas e muitos implementos. Já que atividades habituais realizam e propagam com facilidade.

A apraxia ideacional é a insuficiência conceitual da tarefa – segundo Ferreira (2010) pode ter a lesão situada no lobo parietal dominante e traz consequências ao indivíduo como insegurança e dependência, visto que quando solicitado ou necessário o sujeito não consegue realizar um

movimento por não ter noção da significação do comando de outros ou automático para propor estratégias de como agir e, também, não consegue verbalmente descrever ações ou a função de objetos, além de não usá-los de modo apropriado. Quando se trata de etapas de uma atividade – o indivíduo pode realizá-la isoladamente sem interligá-la em uma ação completa. A autora ainda exemplifica o distúrbio supracitado ao citar o ato de escovar os dentes, o sujeito pega o creme dental e a escova de dente, contudo “poderá colocar o tubo de creme dental na escova de dente sem ter removido a tampa” (p.16) e isso pode acontecer em outras atividades habituais como o banho e preparo de refeições.

Ao referir-se a linguagem escrita, há distúrbios que merecem a atenção: alexia e agrafia. A alexia para Benson e Geschwind (1969) refere-se à perda da capacidade de compreensão da palavra escrita ou impressa secundária a uma lesão cerebral. Silva et al (1986) assevera que esse distúrbio já era conhecido há tempo, contudo Déjerine em 1891 elucidou a vertente teórica sobre alexia ao mencionar o quadro de um paciente e tecer reflexões sobre esse.

Sabe-se que algumas formas de afasia que acarretam distúrbio na escrita e na leitura são decorrentes de lesões posteriores. A leitura e a escrita podem ser prejudicadas exclusivamente após certas lesões cerebrais, embora a produção da fala e a compreensão permaneçam relativamente intactas. Springer e Deutsch (1998) afirmam que “a maior parte das desordens da leitura e da escrita envolve um dano direto no giro angular, esquerdo ou uma lesão nas regiões adjacentes”. Isso por que

o giro angular está situado na junção dos lóbulos parietal, temporal e occipital e, conforme se acredita, integra a informação sensorial, auditiva e visual processada respectivamente em cada uma dessas regiões. Esta posição central, junto aos principais sistemas sensoriais e de compreensão da linguagem do cérebro, parece fazer com que o giro angular esquerdo seja fundamentalmente importante para a leitura e para a escrita (SPRINGER e DEUTSCH, 1998, p.192).

Por essa razão, ocorre a desordem na leitura e escrita, esta é discriminada em alexia com agrafia e alexia sem agrafia. Na primeira ocorre a incapacidade para ler e escrever, geralmente envolve um dano no giro angular e se associa a deficiências afásicas, como dificuldade de encontrar palavras e dar nomes. Já na alexia sem agrafia falta habilidade para ler, mas se conserva aptidão para a escrita, Springer e Deutsch (1998) assinalam ser esse distúrbio um dos mais interessantes, haja vista que o sujeito escreve corretamente por anseio próprio ou pelo comando de outras pessoas, contudo quando se solicita a leitura do texto, ele não consegue efetuar-la. Quanto a essa última alexia, a sem agrafia – pesquisas asseveram que há uma desconexão entre certas áreas que processam o giro angular e a visão, surgindo “lesões que danificam o lobo occipital esquerdo e uma parte dos tratos neurais que formam o corpo caloso”, asseguram Springer e Deutsch (1998). Assim o corpo caloso se desliga do lobo occipital e inibe informações

visuais nas áreas que processam a linguagem e, por isso, pacientes com esse dano, embora consigam enxergar – não realizam leitura - afirmam os autores.

Há ainda outra forma de alexia que é a dislexia profunda, nessa o sujeito demonstra habilidade de leitura do lado do hemisfério direito. Desse modo, quando os pacientes que têm o hemisfério esquerdo lesionado ao ler uma palavra em voz alta cometem equívocos, entretanto expressam um vocábulo do mesmo campo semântico da palavra lida – por exemplo, há em um quadro a escrita da palavra futebol e o sujeito lê bola. Essa relação é explicada, segundo Springer e Deutsch (1998) porque o hemisfério direito possui habilidades semânticas e comunica alguma informação com o hemisfério esquerdo, o que ocasiona os equívocos denominados “paraléxicos” – os autores ainda lembram que esse erro ocorre com palavras concretas, como uma tentativa de aproximação lexical – o que não ocorre com palavras abstratas.

Outro ponto a ser observado no contexto escolar, para Relvas (2009), é a diversidade, por ele colocada ao analisar as formas de aprender e o ritmo de cada aluno. Pois o professor muitas vezes idealiza uma sala de aula, esquecendo que ali se encontram sujeitos de distintas classes sociais e culturas – como retratou bem Tarsila do Amaral em seu quadro “Os operários”. E esse olhar único para os alunos resulta na frustração do docente quando o aluno não consegue evoluir. Mas o que deve ser feito nesse quadro situacional? Primeiramente, as coordenações devem acompanhar o trabalho docente para perceber os equívocos presentes a fim de realizar atividades com os professores atentado para o problema em questão, no caso – discutir sobre a diversidade na aprendizagem escolar e terminar o encontro com estratégias práticas para serem efetivadas na escola, considerando as discrepâncias, por que;

as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo do discurso, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades são sujeitadas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p.108).

Sendo assim, a relevância de convidar os professores para discutir sobre esse tema é que além de nortear a prática docente na forma de ensinar, também irá interferir no que ensinar – pois a escola é um espaço no qual os valores precisam ser trabalhados, como o respeito ao próximo, inibindo os rótulos de diferenças quando se tratam de negros, índios ou deficientes – visto que para Brandão (1986) o diferente e diferença são produtos simbólicos culturais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao verificar os transtornos de aprendizagem que afetam o processo de alfabetização é possível não punir as crianças por seus equívocos e

considerar as dificuldades de cada uma delas por meio da psicopedagogia, entendendo o funcionamento cerebral de cada sujeito e, assim – propor atividades na escola para que essas dificuldades sejam amenizadas e até solucionadas com o tempo.

Nesse sentido, a alfabetização só ocorrerá de modo significativo se os professores tiverem apoio de profissionais especialistas, como psicopedagogos para que possam analisar as dificuldades de cada criança nessa fase de ensino. O acompanhamento individual é necessário porque pode resolver equívocos de leitura e escrita nesse momento e não estender para os demais anos escolares, como – infelizmente, muito acontece na prática escolar por falta de avaliações profissionais e conhecimento do funcionamento cerebral de cada criança. Assim, é preciso observar em uma sala de aula diversa, quais os casos específicos que precisam de tratamento, pois – as crianças não podem ser discriminadas na escola e nem em casa por possuir algum transtorno de aprendizagem.

Após o trabalho que conduz ao diagnóstico do transtorno de aprendizagem, é preciso que a família e a escola dialoguem para que as abordagens sejam coerentes em relação a essa criança, a fim de que o desenvolvimento do sujeito-mirim não seja comprometido e ele possa superar suas dificuldades durante o processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

BENSON, D.F. & GESCHWIND, N. The Alexias. In: P.J. V. & G.W. B. (eds.): **Handbook of Clinical Neurology**. Vol. 4. North Holland, Amsterdam, 1969.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRUST, J. **A prática da neurociência: Das sinapses aos sintomas**. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Editora, 2000.

FERREIRA, F. **As contribuições da psicomotricidade no tratamento dos distúrbios do esquema corporal**. 2010. [34p.] Disponível em URL: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/posdistancia/47828.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/47828.pdf), 2010. Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix,. [1960] 1975.

LENT, R. **Cem Bilhões de Neurônios: Conceitos fundamentais de neurociência**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2004

LUNDY-EKMAN, L. **Neurociência: fundamentos para reabilitação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000. p. 275-279.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

O'SULLIVAN, S. **Fisioterapia: Avaliação e Tratamento**. 2 ed. São Paulo, Manole: 1993. p. 108-126.

RELVAS, M. **Neurociências e Transtornos de Aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 2 ed. RJ: Wak, 2009.

SPRINGER, S; DEUTSCH, G. **Cérebro esquerdo, cérebro direito**. São Paulo: Summus, 1998.

# **O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: SUA RELEVÂNCIA E PAPEL NO CONTEXTO DA DIDÁTICA UTILIZADA PELO PROFESSOR NO ENSINO DE MATEMÁTICA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO.**

Nunes, Helcimar da Silva

## **RESUMO:**

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, tem como objetivo discutir o trabalho do coordenador pedagógico no contexto da didática utilizada pelo professor de Matemática no 1º ciclo de ensino da educação básica e sua influência na formação do aluno, bem como analisar sua contribuição para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz. O coordenador precisa ter uma formação inicial e continuada para que possa desenvolver com afinco suas atribuições dentro da escola, sendo a principal delas a formação em serviço dos professores. Destacamos a relevância do planejamento participativo para que o trabalho do coordenador se dê de modo coletivo, de forma a construir uma práxis reflexiva, visto que a escola só terá sucesso se houver a integração de todos, inclusive do gestor. Nesse contexto, a Didática enquanto campo de estudo visa propor princípios, formas e diretrizes que são comuns ao ensino de todas as áreas de conhecimento. Não se restringe a uma prática de ensino, mas se propõe a compreender a relação que se estabelece entre três elementos: professor, aluno e a matéria a ser ensinada. Ao investigar as relações entre o ensino e a aprendizagem mediadas por um ato didático, procura compreender também as relações que o aluno estabelece com os objetos do conhecimento. Para isso privilegia a análise das condições de ensino e suas relações com os objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coordenador. Formação. Didática. Professor. Aluno.

## **INTRODUÇÃO**

O Coordenador Pedagógico atua como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino. Por meio do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação, acredita-se que poderá romper barreiras que dificultam um ensino de qualidade para todos os alunos.

Durante toda a trajetória da orientação educacional, configurou-se a concepção de aconselhamento, mas no contexto atual assume um caráter mediador junto aos educadores, atuando com todos os profissionais da escola em prol de uma educação de qualidade para todos.

Para o trabalho do coordenador numa instituição de ensino ser bastante amplo e complexo, e para o corpo docente, matemática é uma disciplina

que ao mesmo tempo é fascínio para uns e desafio intransponível para outros. Para o coordenador pedagógico é comum ter em sala de aula alunos que expressam verdadeira dificuldade com a disciplina, para isso é necessário, ter uma boa orientação para que os professores possam articular a disciplina de maneira eficaz no ambiente de aula. Na base da educação deve ser utilizada a metodologia mais adequada para os ingressantes em sala de aula que por sua vez estão dispostos a receberem todo tipo de informação.

Dessa forma o estudo nas series iniciais, de acordo com que o sistema educacional pede, deve ser o mais harmonioso e prazeroso para o corpo que forma escola, docente, discente e coordenação pedagógica, para isso existe uma serie de objetivos e metas a serem cumpridos por todos. E também aqueles que estão ligados diretamente ao aluno, no caso da família, que passa maior parte do tempo com o educando e pode ajudar nesse processo de ensino-aprendizagem. Em cada tópico seguinte será explicado como funciona a didática do professor nas series iniciais e o meio em que o aluno vive, interligando a realidade do aluno com ambiente escolar.

Vale lembrar que atualmente as escolas vêm investindo na correlação da disciplina e o cotidiano do aluno como meio de simplificar o estudo e compreensão da matemática ressaltando que vai depender do esforço e do treinamento do próprio discente para melhorar sua habilidade no que tange os cálculos.

O coordenador pedagógico deve orientar o mestre em sala de aula para que possa levar o aluno a pensar no lado irracional da matemática. Podemos citar, a exemplo, a resolução de um problema, que pode ser resolvido por fórmula direta, ou criando meios plausíveis para se chegar ao resultado correto, utilizando muitas vezes um método mais simples do que na utilização da fórmula. Com o intuito de mostrar que o aluno pode pensar "matematicamente", assim o educando se torna um matemático crítico, que alcança resultados e que vai se esforçar mais para melhor compreender a "simplicidade" da matemática.

Por fim uma boa didática com uma boa gestão pedagógica no ensino de matemática nos primeiros anos escolares pode ser decisiva no bem desenvolver matemático de cada aluno. Mas é importante frisar que a matemática é uma ferramenta que deve ser utilizada e lapidada a cada dia, pois a habilidade matemática só se desenvolve com treino e determinação, não há fórmula para ser bom em matemática.

Portanto definir corretamente as correlações e a didática empregada pode ser decisivo na aceitação ou no "medo" matemático. Se para muitos alunos o estudo da tabuada já se torna grande empecilho, quanto mais for fomentado pelo professor uma abordagem que demonstre aos alunos uma maneira menos complicada de assimilação dos conteúdos, mas rendimento os professores terão em sala de aula.



As series iniciais são o ápice de toda a formação do aluno, esta deve ser tratada com mais rigor no sentido que faça com que os mesmos tenham vontade de ir para escola e sempre estejam dispostos a aprender a buscar o conhecimento, que a escola não seja vista como um lugar ruim e sim como um "parque de diversões", na qual as crianças comecem a aprender brincando com as disciplinas.

Muitas disciplinas requerem um especial estudo como a Matemática, o que fazer com que os alunos do primeiro ciclo aprendam de forma simples uma disciplina considerada tão complicada? Quais os métodos necessários para que o coordenador pedagógico possa influenciar os professores no ensino de matemática que ela seja uma disciplina prazerosa de entender? Quais os meios disponíveis para "abrir a mente" desses alunos que já possuem um "conhecimento de mundo" para também encaixar a matemática em suas vidas?

Na possibilidade de abordar como o papel da coordenação pedagógica e o aprendizado da matemática na educação no 1º ciclo, pode garantir aos mesmos um conhecimento durante toda sua vida, de tal modo é imprescindível que a educação facilite e abra portas para o mundo. No entanto como é de conhecimento, os anos formadores são à base do desenvolvimento do aluno, onde estes terão gosto ou não pelo ensino de matemática. O ensino da Matemática pode ser justificado com base em muitas e excelentes razões. Pode-se argumentar que esta disciplina é necessária para vida cotidiana e essencial em muitas atividades profissionais.

Pode justificar-se dizendo que a Matemática faz parte do patrimônio cultural da sociedade, sendo nossa obrigação transmiti-la as novas gerações. Pode ainda salientar que ela ensina a pensar, tornando-nos mais aptos, por exemplo, para pensar de forma abstrata e para obter raciocínios dedutivos. Pode-se dizer que o impacto que ela ajuda a desenvolver valores estáticos, nomeadamente a noção do belo. Além de tudo disso, pode dizer que trabalhar em Matemática constitui um verdadeiro prazer de ensinar.

O professor é uma peça importante no processo do ensino da matemática que é passada para o aluno, uma vez que as habilidades e competências farão com que ambas as partes tenham grandes impactos na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem.

Pretende-se analisar o papel do coordenador pedagógico no contexto da didática utilizada pelos professores para perceber quais os pontos positivos e negativos em relação ao ensino de aprender a aprender matemática no Primeiro Ciclo. Sabe-se que para chegar ao ponto principal da educação, que é levar o conhecimento para os demais, o professor deve conhecer o indivíduo não somente em sala de aula, mas fora dela, é de fundamental importância conhecer a singularidade de cada um, com isso percebeu o grau de necessidade para abordar todas essas questões. Tendo a mesma o objetivo geral de conhecer qual o papel do coordenador pedagógico no contexto da didática utilizada pelos professores para enfrentar as

dificuldades encontradas na sala de aula, fazendo com que o ensino de Matemática seja prazeroso e a relação professor-aluno harmoniosa. Desta forma, esta pesquisa tem o foco de discutir o trabalho do coordenador pedagógico nas instituições escolares, destacando a necessidade de uma formação de qualidade para que possa desenvolver suas atribuições com clareza e possa contribuir para a construção de uma educação que esteja a serviço da formação do cidadão crítico. O trabalho do coordenador numa instituição de ensino é bastante amplo e complexo, muitas vezes, ele nem se dá conta disto, talvez por uma formação inicial ineficiente ou pela falta de uma formação continuada.

## **O COORDENADOR**

O coordenador pedagógico, em suma, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores. Para agir de forma eficiente, precisa, além de uma formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atual.

O conteúdo e a metodologia para essas formações devem ser continuamente avaliados e revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. Essa formação deve ser tratada como a construção de um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa.

Em todas as atividades que desenvolvemos, o planejamento é essencial, o coordenador pedagógico necessita traçar um plano de trabalho para potencializar suas ações, somente com objetivos definidos é que conseguirá de fato percorrer caminhos viáveis para sua concretização. Com relação ao planejamento dos professores, em que o coordenador deve participar ativamente, destacamos o planejamento participativo, dando lugar às diferenças de opiniões, às dúvidas e incertezas, discutidas no coletivo, a fim de encontrar soluções viáveis e eficientes, sempre pensando no sucesso do educando. A escola, organizada por todos que nela atuam, tem maiores chances de atender aos anseios de seus organizadores.

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2010 Art.205), nesse contexto pretende-se buscar informações sobre a educação no Brasil em especial a Educação Infantil do 1º Ciclo, onde estes começam os estudos, sobre o ensino de Matemática, na cidade de Pedreiras – MA.

Pode-se dizer que as disciplinas e o conhecimento a ser passado para esses alunos possibilitam que estes busquem está inserido na sociedade. No entanto, há algumas disciplinas que necessita de um estudo mais avançado em especial a Matemática, esta por sua vez, temida por todos os alunos.

Para o ser humano exercer a cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar e resolver situações-problema. Assim, aprender Matemática é um direito básico de todas as pessoas e uma necessidade individual e social do ser humano e sendo por isso, fundamental na formação de toda a população.

A relação da Matemática com os alunos nas diversas instituições de ensino mostra que há diversas dificuldades para se trabalhar a aprendizagem, podemos dizer que a busca pelo conhecimento é inevitável e sabe-se que para chegar até ele devemos ir ao seu encontro.

No entanto, ao chegar à escola o professor se depara com diversas situações que incluem estresse do aluno, desmotivação, cansaço pelo trabalho, etc. Fazendo com que o ensino se torne mais complicado, o educador deve levar em conta a realidade do aluno e o nível de ensino deve ser no mesmo patamar destes, ensinar conceitos da matemática escolar deve ser um momento de inclusão, ou seja, uma oportunidade oferecida dos bens culturais do cotidiano, por meio de processos "de sistematização, de reelaboração e/ou alargamento de alguns conceitos, de desenvolvimento de algumas habilidades e mesmo treinamento de algumas técnicas requisitadas para o desempenho de atividades heurísticas e algorítmicas" (FONSECA, 2002, p. 51).

Horiguti *apud* Beluzo; Toniosso (2015, p. 198) afirma que "Por essas novas concepções, educador e educando devem interagir. São criados novos métodos de aprendizagem, por meio dos quais o alfabetizador trabalha o conteúdo a ser ensinado". Assim o processo de ensino-aprendizagem será harmonioso e a linguagem passada pelo professor estará de acordo com a realidade do aluno.

A didática do professor de Matemática deve ser diferenciada, a ciência por ser exata e deve haver resultado concreto, então o mediador do conhecimento busca as melhores formas de passá-lo para os alunos.

### **PARA QUE O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA? QUAL A SUA RELEVÂNCIA E PAPEL NO CONTEXTO DA DIDÁTICA UTILIZADO PELO PROFESSOR NAS PERSPECTIVAS ATUAIS.**

A princípio a resposta nos vem na mente, aquele profissional que trabalha com a parte pedagógica da escola.

A grande maioria desses profissionais na ativa, não possui uma formação específica, visto que é comum coordenadores terem outra graduação à exigida pela LDB 9394/96, no que refere neste caso, possui a graduação em Pedagogia.

Conforme a LDB 9394/96 (BRASIL, 2005, p. 37), no seu artigo 64

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Os cursos de Pedagogia precisam investir na formação do coordenador, pois se trata de uma função essencial e complexa no campo educativo e que não dá para aprender somente com a prática, é preciso desenvolver capacidades e habilidades múltiplas em consonância com a educação atual.

São os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada que ajudarão o coordenador a entender e orientar seus professores de forma satisfatória, aproveitando a experiência anterior e fazendo uma nova prática a partir dos conhecimentos adquiridos. O coordenador pedagógico no ambiente escolar constitui a articulação das ideias e recursos que atendam as necessidades dos professores e dos alunos, pois, é um profissional que articula as atividades pedagógicas em todo ambiente escolar para garantir a qualidade do ensino; que atua com a crítica em momento exato, ampliando o horizonte para a conquista de participação (VASCONCELLOS, 2007).

Mas para que um coordenador de ações pedagógicas na escola? Não se trata apenas de aperfeiçoar o professor e os estudantes. Antes de tudo é preciso estar ciente que na escola há a gestão de diversas dimensões: pessoal, financeira, administrativa, entre outras. Além dessas, os integrantes da escola precisam estar atentos à dimensão pedagógica, que na opinião do professor Wittmann (2004), garante a articulação e coordenação de um conjunto que se chama espaço escolar. De acordo com esse professor, a tarefa de gestão pedagógica não é papel de um único agente; são de todos os envolvidos, mas é coordenada por uma equipe: a Equipe Gestora. Assim, a gestão escolar – “inerente ao próprio movimento pedagógico-didático da escola” – é “tarefa de todos os agentes envolvidos e demanda compartilhamento.” (WITTMANN, 2004, p. 39).

Em artigo recente, Jane Oliveira trata da função do Coordenador Pedagógico como gestor da formação continuada docente, construída no próprio cotidiano escolar, nas reuniões pedagógicas, nos estudos e atividades diversas da escola. Sua função é desempenhar o papel de:

Gestor da formação continuada docente tem a responsabilidade de elaborar e desenvolver atividades relevantes que mostrem a importância da formação continuada para o docente, pois o trabalho do professor não se esgota na sala de aula, ele continua nos debates durante as reuniões de horário complementar, na reflexão dos problemas que ocorrem na escola, no planejamento e na avaliação constante do seu trabalho. (OLIVEIRA, 2013, p. 5 – 6).

Por conseguinte, esse papel de mediador e gestor da formação continuada proporciona, além de bons resultados para o processo de ensino e aprendizagem, que o profissional conheça mais profundamente o corpo docente da instituição: seus pontos fortes e fracos, aferindo necessidades e promovendo orientações. No dizeres de Maria Violeta Villas Boas:

Todos os que participam do ato educativo, quer na qualidade de sujeitos vivenciando diretamente as experiências de aprendizagem, quer na condição de agentes orientadores desse ato, devem estar integralmente envolvidos, em estado de “alerta”, dando-se por

inteiro, sem o que o resultado final será pobre, inexploradas que terão sido, de um lado, as potencialidades das situações oferecidas pelo currículo, pouco mobilizadas que foram, de outro, as energias vitais dos participantes do processo. (VILLAS BOAS, 2006, p. 63 – 64).

Por isso, a tarefa do Coordenador Pedagógico não se restringe à articulação com os professores. Os alunos – entendidos como protagonistas do conhecimento – precisam ser acompanhados de forma sistemática, através de observações de rendimentos e frequência, como também em relação à postura, motivação e integração ao espaço escolar. Para isso, é preciso enxergar o discente enquanto sujeito da aprendizagem, que constrói conhecimentos na escola através das vivências cotidianas.

É papel de o Coordenador Pedagógico acompanhar, avaliar e apoiar a dinâmica da organização curricular, os projetos interdisciplinares e o cotidiano do ensino e da aprendizagem das turmas da escola com vista ao desenvolvimento do protagonismo. Professor e estudantes precisam sair da postura do transmitir/assimilar os conteúdos para refletir sobre os conhecimentos já adquiridos, visualizando-os em situações reais.

## **A METODOLOGIA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO PRIMEIRO CICLO**

O professor tem uma parte essencial no processo de ensino-aprendizagem, como o próprio significado da palavra sugere, ele serve de guia para os conhecimentos ainda não descobertos pelo aluno. Logo é importante que desde cedo o discente seja capaz de despertar o interesse do estudante pela matéria. E na matemática esse processo não é diferente, se não estimulado desde cedo o aluno acaba por perder completamente a estima pela disciplina. Nessa parte entra a metodologia aplicada pelo professor, que será a porta de entrada para os conhecimentos que serão adquiridos pelo discente.

É preciso que o educador de matemática saiba que quando os alunos ingressam no primeiro ciclo eles não chegam sem conhecimento algum, muitos já possuem noções básicas de matemática, como a capacidade de reconhecer certas formas geométricas ou conceitos básicos de soma. O professor deve então identificar tais conhecimentos e basear os seus ensinamentos em cima disso.

“As crianças que ingressam no primeiro ciclo, tendo passado ou não pela pré-escola, trazem consigo uma bagagem de noções informais sobre numeração, medida, espaço e forma, construídas em sua vivência cotidiana. Essas noções matemáticas funcionarão como elementos de referência para o professor na organização das formas de aprendizagem.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p.45)

Claro que o professor não deve só se limitar ao que o estudante já sabe, afinal de contas o processo de educação é justamente sobre ampliar o que já conhecemos e aprender assuntos novos.

Deve-se notar que nesse período os estudantes possuem um comportamento individualista quando vão responder as atividades propostas, eles não observam a produção dos seus colegas, o que acaba por atrapalhar o processo de disseminação da informação. Ou seja, os alunos não compartilham métodos e estratégias para a resolução dos exercícios, e é nessa parte que o professor deve intervir, com abordagens para estimular uma melhor socialização entre os alunos.

Os discentes desse período também utilizam de representações para a interpretação e solução de problemas. Essas representações avançam de figuras pictóricas para representações simbólicas, e cada vez se aproximando de representações matemáticas.

“Eles também se utilizam de representações tanto para interpretar o problema como para comunicar sua estratégia de resolução. Essas representações evoluem de formas pictóricas (desenhos com detalhes nem sempre relevantes para a situação) para representações simbólicas, aproximando-se cada vez mais das representações matemáticas.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p.45)

Essa evolução de representações depende de um trabalho do professor, de estimular os alunos com exemplos, e de chamar a sua atenção para detalhes e erros de algumas, assim como se atentar a vantagens e usos de tais figuras.

Ao fazer a exploração de situações-problemas os estudantes precisam de uma boa base de exemplos e recursos, como materiais de contagem, régua, moedas e entre outros. Dessa maneira o professor faz com que o aluno estabeleça a relação entre a matemática e o seu dia-a-dia, fazendo com que o aluno crie um elo de simpatia e cuidado pela disciplina.

Outro aspecto dos discentes desse ciclo é a associação que fazem da sua língua materna com o processo de aprendizagem, a oralização das ideias é uma das maneiras com que eles aprendem as coisas. Logo o educador deve fazer com que o aluno sempre fale sobre o que está aprendendo, expresse suas ideias e seus pensamentos sobre o assunto trabalhado, dessa maneira facilitando o seu aprendizado.

## **A APRENDIZAGEM DO ALUNO NO PRIMEIRO CICLO**

O estudante é talvez a parte mais importante do processo de ensino-aprendizagem, afinal de contas ele é a razão da existência do sistema educacional. O seu papel é absorver o conhecimento que lhe é passado e aplicá-lo no seu cotidiano, de maneira que melhore e integre sua vida. Logo é necessário que os educadores saibam como se dá o processo de aprendizagem, e como melhorá-lo.

O saber matemático é construído através da organização dos conhecimentos da criança, tais conhecimentos não são só adquiridos na escola, eles também surgem da interação do estudante com o seu meio. É isso que acontece de maneira que o aluno acaba por formar conhecimentos matemáticos concretos, e basta que o professor o ajude a ampliá-los cada vez mais.

A alfabetização matemática é o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2012, pg.60)

Esse processo é longo e deverá, no futuro, permitir que o estudante utilize os conhecimentos matemáticos para a melhor compreensão do mundo em que vive. É por isso que os primeiros anos de estudo são tão importantes, afinal de contas serão eles que irão moldar o aluno e a maneira como ele recebe e interpreta esses conhecimentos.

É por isso que o docente não deve fazer com que o estudante pense que matemática só se trata de contas e números. É necessário que a criança entenda que matemática é também uma maneira de se comunicar com o mundo, por essa razão o ensino da matemática não se trata só de aprender a maneira certa de escrever um número ou como fazer uma soma corretamente, se trata de entendermos como a natureza atua na nossa vida.

Também vale notar que as relações de ação e reação e as inferências lógicas se desenvolvem na alfabetização matemática. Os alunos começam a identificar as propriedades e as regularidades no campo da matemática nessa época, o que se aplicado de maneira correta pode levar ao melhor aprendizado dos estudantes.

As relações entre causa e efeito e as inferências lógicas também começam a aparecer na etapa de alfabetização matemática. Os estudantes começam a descobrir propriedades e regularidades nos diversos campos da Matemática. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2012, pag.61)

A alfabetização matemática demanda a passagem por situações que promovam a consolidação progressiva das ideias matemáticas, evitando antecipar respostas a problemas e questionamentos vindos da criança em um processo cuja característica é desenvolver nela o comportamento questionador que, como resultado final, permite desenvolver o pensamento lógico. No entanto, convém notar que a sistematização excessiva e o abuso da linguagem matemática podem ser prejudiciais ao desenvolvimento autônomo da criança em período de alfabetização.

## **A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO ALUNO**

Desde o nascimento, a família desempenha importante papel na formação da criança. Através da convivência com os pais o carinho, afeto, amor mútuo, respeito, dentre outros são assimilados pela mesma. A vivência com os irmãos permite-lhes a compreensão da cooperação, ajuda fraterna, companheirismo, etc. Um bichinho de estimação dá-lhe orientação sobre o cuidado com outros seres vivos que não são da nossa raça, assim como dar e receber atenção.

Da mesma forma o comprometimento da família com o âmbito educacional também se desenvolve dentro do mesmo ambiente. Não se pode esperar que uma criança que sempre dormiu acalentada por histórias não goste de ouvi-las ou mesmo de ler. Assim como uma linguagem com o uso de gírias não se farão presentes desde os primeiros anos caso os pais não façam uso das mesmas.

Observando o meio em que a criança foi criada, nota – se a profunda ligação do seu comportamento com tudo que lhe fora passado como “educação”. Considerando aqui educação como tudo que uma criança aprende através da observação e da repetição de comportamentos feitos no convívio familiar.

O treinamento desde cedo com a ajuda dos pais para a aprendizagem da leitura, o reconhecimento das primeiras letras e números, o aprendizado lúdico que os pais podem também empregar para auxiliar seus filhos a nutrir interesse pelo conhecimento, pelo saber. Se a família não for capaz de refletir o exemplo que deseja que a criança siga, ao adentrar à escola se tornará mais difícil fazer – la gostar e se divertir com o saber.

É possível notar a importância da família no processo de desenvolvimento cognitivo. A vivência de uma criança em um meio pouco propício a estimulação do conhecimento é um agravante significativo para o desenvolvimento cognitivo da mesma. Todavia é importante lembrar que há exceções à regra.

Temos ainda nas palavras de Chizzotti (1991, p.79), “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Deve haver uma correlação entre o aprendido em casa e o conhecimento oriundo da escola. É necessário ainda haver um discernimento que a escola “não educa”, cabe a escola lapidar a educação oferecida em casa pela família ao mesmo tempo em que transmite novos conhecimentos. Considerando um aspecto relevante do período atual: as famílias mudaram sua organização, a função de cada um dentro da mesma, e até mesmo o tempo que os pais têm para estar, ajudar e orientar seus filhos.

Muitas famílias atualmente trabalham fora pai e mãe, ficando os cuidados pela educação das crianças um irmão mais velho, uma avó (já sem muita paciência para ajudar) um parente que não tem como ajudar por não ter



estudado muito. Assim o limite educacional pode ser facilmente burlado, entrando assim em defasagem o que pode ser permitido ser feito pela criança e o que deve ser inibido na mesma. Temos assim nas palavras de Kupfer:

A educação da criança deve primar a dominação dos instintos, uma vez que tem que inibir, proibir, reprimir. Sabe-se que a ausência de restrições e de orientações pode deseducar em vez de promover uma educação saudável. As angústias são inevitáveis, mas a repressão excessiva dos impulsos pode originar distúrbios neuróticos. O problema, portanto, é encontrar um equilíbrio entre proibições e permissão – eis a questão fundamental da educação. (KUPFER 1989, p.46).

De acordo com a citação é notável a importância da família no desenvolvimento da criança, do aluno e do cidadão. A família, pela “carga horária” com a criança, é observada e copiada quase que todo o tempo. Os hábitos de comportamento, alimentar, social são assimilados pelas crianças embora essas não percebam. Com a nova estrutura familiar, com o distanciamento pelo horário laboral, educar os filhos e saber o que eles fazem se torna cada vez mais difícil, uma vez que ao chegar em casa tanto os pais estão muito cansados quanto os filhos já estejam talvez dormindo. A família deve trabalhar em consonância com a escola, assim como é sempre bom lembrar que a escola tem suas funções com relação aos alunos, a família tem papel importante com seus filhos e o aluno tem obrigação de saber com seu desenvolvimento o que deseja para seu futuro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto buscou abordar as principais razões para a necessidade do Coordenador Pedagógico no processo de auxílio no contexto da didática utilizada pelo professor de matemática e sua influência na formação cotidiano escolar de seus alunos e seu papel diante dos variados desafios oriundos do processo educativo no contexto atual. Após a conclusão da presente pesquisa, foi possível observar que em sua maioria as instituições de ensino infantil os professores têm buscado melhores práticas de ensino dentro da sala de aula. É de suma importância que todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem dentro de uma escola de educação infantil, que tenha como estratégia de ensino a construção do conhecimento e que busquem realizar tarefas vivenciadas no cotidiano para envolver não somente o âmbito escolar, mas toda a sociedade que o circundam.

No universo da educação, especialmente no ambiente escolar a palavra didática está presente de forma imperativa, afinal são componentes fundamentais do cotidiano escolar os materiais didáticos, livros didáticos, projetos didáticos como um instrumento qualificador do trabalho do professor em sala de aula. Afinal, a partir do significado atribuído à didática no campo educacional, é comum ouvir que o professor x ou y é um bom professor porque tem didática.

Conclui-se então, após o embasamento teórico que o coordenador pedagógico assume o papel de auxiliar os alunos e os professores numa formação continuada de uma cidadania crítica, e na escola na organização e realização do projeto político pedagógico (PPP) para a garantia e a vivência das atividades que compõem este instrumento que norteiam as atividades educacionais da escola. Isso porque sua atuação se expande, garantindo a construção de um ambiente democrático e participativo. Ao realizar isso, o coordenador pedagógico incentiva a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, onde as ações da escola envolvem os alunos e os professores, tornando-os responsáveis e sujeitos no processo de construção da ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1):196-209, 2015. Disponível em <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>. Acesso em:05 junh. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática/**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, Lei. 9.394/1996. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Lamparina 2010. 3000 exemplares.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, Maria da Conceição F.R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, Desafios e Contribuições**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998. 165 p. (Coleção Leitura). 3 Idem, pág. 62

Gil, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed.. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. (org.). **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Geam Karlo **O Coordenador Pedagógico: sua relevância e papel no contexto escolar atual**. II Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2015. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA3\\_ID2157\\_04062015171028.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA3_ID2157_04062015171028.pdf). Acesso em: 05 junh. 2018.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

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

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educere et educare: Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>>. Acesso em: 5 junh. 2018.

LOMANICO, Arce Ferreira. **A atribuição do coordenador pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **A sala de aula como espaço para o "jogo do saber"**. In: MORAIS, Regis. Sala de aula: que espaço é esse? Campinas, SP: Papyrus, 1988.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa**. Brasília, 2003.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro**. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. AMPAE. Recife: UFPE, 2013.

URBANETZ, Sandra Terezinha; SILVA, Sandra Zampier da. **Orientação e Supervisão escolar: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Ibepex, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VILLAS BOAS, Maria Violeta. **A prática da supervisão**. In: ALVES, Nilda. (org.). Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, 2006.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Práticas em gestão escolar**. Curitiba: IBPEX, 2004.

# O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO COM HIDROCEFALIA

Santos, Míriam Aparecida Chaves dos<sup>1</sup>  
SOUZA, Cheila Mara Sá e <sup>2</sup>

## RESUMO

A hidrocefalia é uma patologia que tem atingindo a grande maioria das crianças na faixa etária de zero a dois anos de idade, afetando diretamente o sistema neurológico, necessitando de um acompanhamento permanente na fase escolar. Assim, para que haja um atendimento especializado e direcionado, se faz necessário o conhecimento da doença, suas causas e consequências, para seguir com atividades direcionadas de forma específica para o desenvolvimento físico e motor da criança. O objetivo dessa pesquisa é identificar as causas e consequências desta doença, para poder entender quais caminhos e estratégias desenvolver para contribuir com o desenvolvimento da criança enfatizando a fase escolar. O método utilizado é a pesquisa bibliográfica em livros, artigos e trabalhos acadêmicos. A hidrocefalia quando compreendida suas características e proporção de como fazer para ajudar as crianças nesta particularidade torna-se possível professores e demais profissionais fazer com que tenham um atendimento escolar que promova o desenvolvimento com maior potencial de resultados. Com a pesquisa e estudo desenvolvido tornou-se possível conhecer as causas e consequências da hidrocefalia e, principalmente, ter a capacidade em buscar por estratégias pedagógicas que contribuam positivamente para com o desenvolvimento do processo de aprendizagem e, assim, facilitar de forma natural que estas crianças participem no ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Hidrocefalia. Desenvolvimento. Prática pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A função de educar é uma tarefa que se apresenta muitas vezes com obstáculos e/ou dificuldades exigindo do educador entre os mais variáveis fatores, a dedicação e competência, isto é, sua formação. Atualmente, o cenário de um modo geral passa por transformação diariamente. Deste modo observa-se que as necessidades do hoje são modificadas no dia de amanhã, pelo fato de surgirem novos interesses dentro da sociedade onde a criança, jovens e adultos se encontram inseridos.

O conhecimento da origem da patologia hidrocefalia e seus aspectos cognitivos podem direcionar o atendimento a crianças em fase escolar e também em seus diversos contextos. Com a realização do atendimento educacional com as crianças com hidrocefalia, se as atividades pedagógicas são recreativas consegue-se o desenvolvimento da coordenação motora,

lateralidade e habilidades cognitivas em nível de aprendizagem, considerando as limitações do aluno com dificuldades.

Outro destaque para melhor compreensão e contribuir para o desenvolvimento de crianças com hidrocefalia, que segundo Duboc (2011), trata-se de uma especialidade que contribui à ação pedagógica levando a entender as estruturas e o funcionamento do sistema nervoso central, onde acontece o processo de aprendizagem.

Porém, os profissionais precisam ter conhecimentos e especialidades para saber as limitações cognitivas do sujeito com hidrocefalia pode desenvolver no processo da aprendizagem de acordo com as condições pertencentes à doença, bem como para nortear as orientações pedagógicas ao educando, à família, ao corpo docente e à comunidade na qual aquele que tem essa patologia está inserido.

Assim, a pesquisa busca responder a questão: Quais as causas, consequências da hidrocefalia que devem ser conhecidas por professores para que possam proporcionar melhores condições de desenvolvimento físico e motor no ambiente escolar?

Neste contexto, o trabalho tem como objetivo identificar as causas e consequências desta doença, para poder entender quais caminhos e estratégias para contribuir com o desenvolvimento da criança enfatizando a fase escolar.

Os objetivos específicos são: contextualizar sobre a hidrocefalia, suas causas, tratamento e características; identificar a importância da neurociência à educação como ferramenta para entender o comportamento cognitivo da criança com hidrocefalia; apresentar atividades pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento motor e intelectual de crianças com hidrocefalia.

A escolha do tema se justifica por querer buscar por esclarecimento sobre a possibilidade da criança com hidrocefalia desenvolver o cognitivo, o qual, significa a aquisição de um conhecimento ou ainda a capacidade de adquirir conhecimento por meio da aprendizagem, com as principais funções da linguagem, da memória, da comparação, codificação/decodificação e da seriação, em relação à criança com hidrocefalia.

Além disso, por se tratar de uma patologia que tem sido mais acentuada em crianças entre zero a dois anos de idade, afetando o seu sistema neurológico, e, quando inicia sua vida escolar necessita de um atendimento especial com educador que tenha conhecimento e saiba como proceder quanto ao processo de aprendizagem. Portanto, nesta perspectiva o tema proposto na pesquisa possui grande relevância para educadores e demais profissionais que buscam, por exemplo, por um atendimento especial para crianças de um modo geral com a deficiência intelectual.

O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica em livros, artigos e trabalhos acadêmicos que trazem como foco a hidrocefalia, causas, tratamento, atendimento escolar, procurando deste modo selecionar conteúdos que possam destacar os aspectos que contribuam com os profissionais da

educação para uma melhor prática pedagógica. Foram definidos como critérios de inclusão artigos e resumos sobre a hidrocefalia com o objetivo de estudar a possibilidade do atendimento escolar. Foram excluídos artigos cujos termos difere do objetivo proposto.

Os dados e informações obtidas após leitura foram elaborados os capítulos onde, inicialmente destacando os conceitos, causas, características e tratamento da hidrocefalia; em seguida uma breve descrição sobre a neurociência na educação contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com hidrocefalia; e, para finalizar as atividades de atividades pedagógicas ao desenvolvimento de alunos com hidrocefalia.

### **HIDROCEFALIA E CARACTERÍSTICAS- CONCEITOS**

A hidrocefalia é o acúmulo do líquido cefalorraquidiano dentro do crânio, que leva ao inchaço cerebral. Pode atingir bebês, crianças, adolescentes e idosos.

De acordo com Costa, Veloso e Feitosa (2013), é possível identificar três tipos ou níveis dessa patologia: hidrocefalia obstrutiva, não obstrutiva e por pressão craniana. Dependendo da característica da patologia, é possível identificar o grau de comprometimento e nível da lesão neurológica.

No que se refere à hidrocefalia obstrutiva, ela, de acordo com Costa, Veloso e Feitosa (2013), ocorre quando há um impedimento do sistema ventricular do cérebro que obstrui a passagem do líquido pelo cérebro e pela medula espinhal. Este tipo pode ainda ser congênito, que significam os casos de malformação do sistema nervoso, comprometendo o tubo neural.

Por outro lado, segundo Garcia (2010), na hidrocefalia não obstrutiva, existe a baixa produção do líquido a absorção produção do líquido. E no caso da hidrocefalia de pressão normal, ela é causada por trauma ou doença e, geralmente, atinge pessoas idosas.

As características físicas, para Garcia (2010) são identificáveis: pela cabeça grande; fontanela anterior dilatada; quando bebê a moleira é abaulada; olhar de sol poente; e podem apresentar ataques epiléticos.

Nas crianças maiores ou em adultos, os sintomas são: dor de cabeça, dificuldade para caminhar, perda das habilidades físicas, mudança de personalidade, diminuição da capacidade mental. É importante salientar que, em qualquer idade, os principais sintomas são vômitos, letargia e sonolência (GARCIA, 2010).

### **CARACTERÍSTICAS DA HIDROCEFALIA**

É importante considerar, junto ao quadro de hidrocefalia, a mielomeningocele, que ocorre quando existe a malformação do sistema nervoso, ainda no primeiro mês da gravidez; é considerado como falha no fechamento do tubo neural do embrião, atingindo a coluna vertebral.

Nesses casos, o procedimento cirúrgico se faz necessário nas primeiras horas logo após o parto, para corrigir a região lombar que fica com a medula

espinhal à mostra. A causa mais comum da hidrocefalia é uma obstrução da passagem do líquido, seja por prematuridade, cistos, tumores, traumas, infecções ou uma malformação do sistema nervoso como é apresentado na mielomeningocele.

Na esfera pedagógica, cabem atenção e desenvolvimento na fase escolar e hospitalar, quando o aluno/paciente estiver internado para tratamento. O acompanhamento pedagógico deverá ser constante para melhor desempenho do aluno.

As atividades devem ser elaboradas, considerando as limitações físicas e psíquicas do aluno; para isso, é necessário conhecer a doença que atingiu neurologicamente e as sequelas deixadas.

Nesse sentido, o pedagogo da escola deverá fazer uma avaliação com a família utilizando um questionário, abordando todos os aspectos, tais como: tipo de hidrocefalia, o que ocasionou a patologia, o tratamento utilizado e qual acompanhamento está sendo realizado.

É importante saber também se será feito o uso de medicação controlada e constante, que deverá ser ministrado no horário da permanência na escola, anexar ao prontuário do aluno cópia de laudos e exames para auxiliar na investigação da doença e ainda para melhorar o atendimento a esse aluno.

A pessoa com hidrocefalia poderá apresentar dificuldades de aprendizagem, relacionadas à concentração, raciocínio lógico, memória de curto prazo, coordenação, organização, seriação, localização espaço-temporal, assim como puberdade precoce e problemas de visão.

As características físicas são identificáveis: pela cabeça grande; fontanela anterior dilatada; quando bebê a moleira é abaulada; olhar de sol poente; e podem apresentar ataques epiléticos.

Nas crianças maiores ou em adultos, os sintomas são: dor de cabeça, dificuldade para caminhar, perda das habilidades físicas, mudança de personalidade, diminuição da capacidade mental. É importante salientar que, em qualquer idade, os principais sintomas são vômitos, letargia e sonolência.

Na perspectiva de atender esse aluno com base na Neurociência e sua aplicabilidade, no que se refere à plasticidade cerebral, serão necessários os exames com imagens da ressonância e tomografia computadorizada para identificar a região lesionada e, conseqüentemente, regiões e partes do corpo comprometidas para locomoção e coordenação motora.

A partir do conhecimento da lesão neurológica e das limitações da criança, inicia-se o diagnóstico para tratamento e acompanhamento para reestabelecer a coordenação motora, movimentos físicos e as habilidades mentais comprometidas pela patologia, com os especialistas em cada área de atuação.

## **CAUSAS**

A causa mais comum da hidrocefalia, de acordo com Pereira (2014) é uma obstrução da passagem do líquido, seja por prematuridade, cistos, tumores,



traumas, infecções ou uma malformação do sistema nervoso como é apresentado na mielomeningocele.

A hidrocefalia, segundo Pinto (2015), pode atingir os bebês, adultos e idosos de diferentes formas. No caso de bebê ou recém-nascido, refere-se à hidrocefalia congênita, relacionada ao desenvolvimento anormal do sistema nervoso central, enquanto embrião, sangramento dentro do ventrículo cerebral, infecção durante a gravidez como: rubéola, caxumba, meningite, sífilis, citomegalovírus que atinge os tecidos cerebrais do feto, lesões ou tumores no cérebro ou na medula espinhal.

Os sintomas nos bebês, segundo Pinto (2015) é alteração no perímetro cefálico, olhar de sol poente, inchaço na região frontal da cabeça, moleira abaulada. Apresenta, também, sonolência constante, vômitos, irritabilidade, falta de apetite, pouca força muscular e convulsões.

Na fase adulta, a hidrocefalia, de acordo com Relvas (2010) ocorre por processo infeccioso, trauma ou patologia e apresenta os sintomas: dor de cabeça, dificuldade em ficar acordado ou para acordar, perda da coordenação, equilíbrio, problemas em controlar o sistema urinário, deficiência visual, perda da memória e concentração.

Já, na fase idosa, para o autor, ela ocasiona progressiva perda das habilidades motoras, de pensamento lógico e raciocínio, dificuldade para caminhar, perda de memória, não controla sistema urinário, falta de equilíbrio, movimentos lentos e dores de cabeça constante.

## **TRATAMENTO**

O tratamento para os casos de hidrocefalia, de acordo com Pinto (2015) é intervenção cirúrgica para inserção de um aparelho denominado válvula ou DVP (Derivação do Ventrículo Peritoneal) que serve para drenar o excesso do líquido.

Conforme Baz (2016) a válvula tem ligação ao centro do ventrículo cerebral e por um cateter na parte abdominal (peritônio), esse procedimento alivia a pressão intracraniana. Esse procedimento não deixa sequelas ao paciente, ou seja, não resulta em lesão cerebral, salvo ocorra algum erro médico nos procedimentos ou intercorrências cirúrgicas.

A lesão cerebral causada pela hidrocefalia, conforme Relvas (2009) pode ser causada por uma infecção (meningite, caxumba, sífilis, rubéola, citomegalovírus) ou má formação do feto nos casos considerados congênitos. O tratamento clínico demanda acompanhamento permanente com fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional.

O capítulo a seguir traz uma breve descrição sobre a importância da neurociência na educação voltada para crianças com hidrocefalia. A opção para fazer a pesquisa bibliográfica sobre tal foi pelo fato de ser uma ciência que contribui para com a determinação da elaboração da prática pedagógica para este tipo de aluno durante o processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

## **A NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO E O ALUNO COM HIDROCEFALIA A NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

De acordo com Batista, Santiago Jr e Santos (2015, p. 8), "a neurociência, definida como o conjunto de ciências envolvidas no estudo do sistema nervoso, especialmente do cérebro humano, tem por base a interdisciplinaridade".

A educação, para os autores, considerada como arte em construção, torna-se o centro da interdisciplinaridade buscando abordar os conhecimentos do ser humano, em relação a sua diversidade, na visão social, antropológica, filosófica, biológica, psicológica e neurológica.

Neste sentido, importante mencionar o pensamento de Cosenza (2011, p.7) sobre os aspectos das neurociências que possuem uma relação com os processos de aprendizagem e da educação, sendo assim especificada,

Educadores (professores e pais), assim como psicólogos, neurologistas ou psiquiatras são, de certa maneira, aqueles que mais trabalham com o cérebro. Mais do que intervir quando ele não funciona bem, os educadores contribuem para a organização do sistema nervoso do aprendiz e, portanto, dos comportamentos que ele apresentará durante a vida. E essa é uma tarefa de grande responsabilidade! Portanto, é curioso não conhecerem o funcionamento cerebral.

Por outro lado, de acordo com Rato e Caldas (2010) a tecnologia de neuroimagem tem apresenta em estudos realizados resultados significativos para que se possa realizar a interpretação não apenas da anatomia, mas, também de como funciona o cérebro humano em tempo real. Estas pesquisas, para os autores foram iniciais e permitiram observar o alcance da aplicação em educação, e, além disso, buscar compreender como o cérebro aprende, mostrando uma nova mudança às práticas educacionais. Para Oliveira (2011, p. 83), compreende-se em,

Maximizar a aprendizagem, aprender melhor, aprender a aprender, compreender como o ser humano aprende são temas que nos remetem ao professor, à sua formação acadêmica inicial e continuada, capacitando-o para o papel essencial na educação. Muito se discute sobre como as pessoas aprendem, mas pouco sobre como elas são ensinadas. Não se tem a intenção de defender ou se posicionar a favor ou contra linhas de pesquisa, correntes filosóficas ou teorias educacionais, mas sim de encontrar bases científicas que possam contribuir para a compreensão dos processos educacionais em relação à aprendizagem e à formação do professor.

Para estudiosos e pesquisadores, segundo Zaro et al (2010, p. 202) tem-se apresentado um crescimento em proposta, a qual vem constituindo um campo simultâneo e de caminho à educação e a neurociência, a neuroeducação. Além disso, entende-se como sendo a ação de promover o encontro do cérebro, da mente e da ciência da educação, tendo portanto como visão,

Os neurologistas se ocupam disto por meio do cérebro, enquanto os psicólogos se debruçam sobre a mente, o que, certamente, para qualquer um que se mantenha em uma razoável distância crítica do tema, aponta para questões complementares e não antagônicas. Uma destas questões seria, por exemplo, buscar explicações sobre o papel das emoções no aprendizado, nos processos de tomada de decisão e nas várias possibilidades de motivação dos alunos para o aprendizado. Já para os educadores, estas informações seriam usadas para melhorar suas práticas em sala de aula. Poderiam, por exemplo, aproveitar o conhecimento já consolidado sobre as mudanças neuronais que ocorrem no cérebro, durante o aprendizado (área de pesquisa das neurociências) e as técnicas e métodos de observação e documentação dos comportamentos observáveis (área de pesquisa da psicologia) para fundamentar de forma consistente e verificável a eficiência de tais práticas.

Percebe-se, deste modo que o desenvolvimento da pesquisa complementada na neuroeducação, com metodologia e padrões próprios, mostra o envolvimento da pedagogia, a psicologia e a neurologia, e além disso, também de outras áreas que dependem uma da outra, ou seja, às tecnologias educacionais. A neuroeducação, podem ser consideradas como sendo o campo de mudança de modelos em se tratando do processo ensino-aprendizagem desejado à educação no decorrer da vida da pessoa.

Universidades como de Harvard, John Hopkins e do Texas, além de outras instituições privadas, desenvolvem, segundo Zaro et al (2010) programas de pesquisas nas tradicionais instituições acadêmicas norte-americanas, se encontram envolvidas no tema neuroeducação, com um aumento expressivo dos interesses de educadores, que procuram entender como a neurociência pode afetar a sua profissão.

De acordo com Zaro et al (2010) pode ser constatado duas vertentes das pesquisas em neuroeducação:

1) Voltada para o estudo de condições específicas de desenvolvimento que podem gerar problemas na aprendizagem, como dislexia e autismo.

2) Voltada para a compreensão de como o cérebro funciona e se desenvolve, e entendo aqui os casos da hidrocefalia.

Tanto uma como a outra são relacionadas e podem promover conhecimentos que contribuam ao aluno a aprender e, ainda tem a oportunidade de propor esclarecimentos em situações específicas do processo ensino-aprendizagem.

À este respeito Oliveira (2011, p. 83) afirma que, "a neuroeducação, a ciência da educação, vem se consolidando nos últimos anos, principalmente nos Estados Unidos, como um campo multidisciplinar de conhecimento e de atuação profissional, nas áreas de docência e da pesquisa educacional".

## **OS DESAFIOS DA NEUROCIÊNCIA PARA A ESCOLA**

Aprender, segundo Alvarez e Lemo (2006) não é absorção de conteúdos e exige uma rede complexa de operações neurofisiológicas e neuropsicológicas.

Neste sentido, Alvarez e Lemo (2006, p. 182) destaca dois aspectos, declarando que a aprendizagem solicita a contribuição do meio ambiente.

Devem-se considerar os processos cognitivos internos, isto é, como o indivíduo elabora os estímulos recebidos, sua capacidade de integrar informações e processá-las, formando uma complexa rede de representações mentais, que possibilite a ele resolver situações problemas, adquirir conceitos novos e interpretar símbolos diversos.

Percebe-se que a complexidade do aprender exige funções cerebrais e funções mentais que se entrelaçam não limitando a um ou outro aspecto. O papel motivador das emoções na aprendizagem já não é apresentado em separado nos estudos de Vigotski.

Para Alvarez e Lemo (2006, p.184) “pedagogicamente, a motivação, o envolvimento do aprendiz com o professor e o conteúdo, a compreensão do funcionamento cerebral, são fundamentais para que se garanta uma aprendizagem ágil e eficiente”.

De acordo com Alvarez e Lemo (2006) um feto de vinte e sete semanas de vida intrauterina pode ouvir e aprender os sons dos órgãos da mãe, assim como sua voz e progressivamente incorporar os sons do ambiente. A preferência pela voz materna, além da capacidade de reconhecê-la, acontece aos quatro dias de vida, o aprender humano acontece desde a vida intrauterina e a qualquer momento da sua existência.

Observa-se portanto, que o amadurecimento biológico do cérebro, com a progressiva organização e reorganização de sua rede neuronal, ocorre, segundo Cosete (2009) simultaneamente com o amadurecimento de sua capacitação mental. A observação de que na adolescência se estabelece o raciocínio abstrato tem a comprovação neurocientífica. Esta fase é de intensa transformação cerebral, principalmente na da região mais anterior do lobo frontal.

O cérebro, segundo Oliveira (2011) não vive sem suprimento alimentar, representado por glicose e oxigênio. seu crescimento, desenvolvimento e funcionamento estão condicionados a sua nutrição. as consequências da desnutrição são devastadoras e definitivas, principalmente nas fases iniciais da vida. Mais recentes, no entanto, são as observações de cérebros de crianças hipoestimuladas e vítimas dos diversos tipos de agressão física e psicológica.

Conforme Oliveira (2011) ter um cérebro com capacidade de realizar suas funções, com todas as suas estruturas bem formadas anatomicamente, sem desvios no seu desenvolvimento nem em sua genética não garante a aprendizagem. No caso da dislexia, por exemplo, o que se considerava como uma dificuldade na leitura por problemas na percepção visual, a neurociência identificou problemas no processamento fonológico. Neste caso, constata-se uma disfunção cerebral justificando uma desordem em nível neuropsicológico.

O desenvolvimento cerebral que se faz pela organização das conexões e pelo processo de maturação é influenciado por fatores ambientais e

biológicos. A mente, com o pensamento e a emoção, as experiências precoces têm um impacto no potencial de desenvolvimento de cada pessoa. Se a intenção da aprendizagem se restringir a conhecer os conteúdos seu ensino não estaria estimulando todo o potencial do complexo cérebromente.

Para Batista, Santiago Jr e Santos (2015) desenvolver habilidades e competências que correspondam às exigências do mercado restringe a aprendizagem somente a um desenvolvimento intelectual. Quando o aprendizado se orienta por metas, como tomada de decisão, planejamento e execução de planos, escolhas de comportamentos mais adequados para uma dada situação, serão incluídas funções mentais com comportamentos complexos. São funções chamadas executivas.

Oliveira (2011, p. 89) destaca que,

Função executiva é um conceito neuropsicológico de formulação recente. Relaciona-se com a organização, pelo executor, da informação formulando planos, definindo objetivos, controlar as variantes. Em estudos neuropsicológicos, as funções executivas têm sido demonstradas como sendo muito diferentes da inteligência geral e memória. As áreas cerebrais responsáveis pelas funções executivas amadurecem tardiamente, na idade adulta jovem. Como no desenvolvimento de outras funções cerebrais, as funções executivas tornam-se progressivamente conectadas aos domínios do conhecimento para fatos, imagens e palavras. Tudo isso para que o conhecimento tenha propósito, justificativa e aplicabilidade em comportamentos direcionados para uma meta.

Uma parte substancial das funções executivas consiste em desenvolver modelos mentais destes processos de "comos", "porquês" e "quandos", as ações educacionais modelam as funções executivas, conforme Leite (2010) podem ser ensinadas de forma direta. As brincadeiras infantis são responsáveis pelo desenvolvimento de elementos precoces das funções executivas. As atividades acadêmicas, sociais e recreativas são promotoras do desenvolvimento da criança. treino de habilidades e desafio melhoram o desempenho da criança como executora.

Para Oliveira (2011, p. 89), "pais, educadores e neurocientistas podem iniciar um diálogo sobre como entender mais e utilizar mais os sistemas múltiplos de memória, e como produzir cenários sonoros de linguagem mais cedo no desenvolvimento infantil". Aprender com as experiências é uma característica adquirida no processo evolucionário da espécie humana. esta capacidade se deve, em grande parte, às funções executivas.

Oliveira (2011, p. 91) destaca que,

Funções executivas são aspectos complexos da cognição que envolve seleção de informações anteriormente memorizadas, planejamento, monitoramento e flexibilidade cognitiva. Através delas é que chega ao comportamento orientado para objetivos, realizando-se ações voluntárias, autônomas e orientadas para metas específicas. As funções executivas bem desenvolvidas

permitem que o aluno seja independente, tenha capacidade de meta-análise, que supere limites e utilize habilidades para aprender. crianças com disfunção executiva têm dificuldade para alternar concreto e abstrato, literal e simbólico, temas centrais e detalhes.

As disfunções executivas, segundo Oliveira (2011) podem trazer problemas de gravidade variável. Pode se apresentar como uma avaliação equivocada das consequências de suas escolhas, atitudes ou a perda de prazos de conclusão e entrega de trabalhos. Nas disfunções executivas as experiências com resultado indesejado não vão gerar um aprendizado novo aplicável na próxima situação semelhante. A dificuldade em se concentrar numa tarefa, um comportamento perseverativo, dificuldades em adotar novas condutas, não ser capaz de utilizar estratégias operacionais, pequena flexibilidade cognitiva e comprometimento da produção e da criatividade podem ser decorrentes de disfunção das funções executivas.

Para Fernandes, Muniz e Mourão-Carvalho (2015), esta alternância exige que o aluno tenha capacidade de interpretar uma informação de mais de uma maneira, mudando a estratégia quando uma escolha não funciona. Neste caso, que se direcione a aprendizagem exemplificando com a leitura de um texto.

Nesta leitura, o professor interrompe em determinados pontos apresentando questões como significados diferentes para uma mesma palavra, propondo a mudança da posição da palavra na frase, mudando a entonação de uma sílaba, a entonação da sentença para que o aluno perceba as modificações no sentido do texto.

As funções da memória, segundo Fernandes, Muniz e Mourão-Carvalho (2015, p. 12) são definidas no código internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde como "funções específicas de registro e armazenamento de informações e sua recuperação quando necessário".

Já Fernandes, Muniz e Mourão-Carvalho (2015, p. 12), fala que,

Esta intrigante faculdade mental forma a base de nosso conhecimento, estando envolvida com nossa orientação no tempo e no espaço e nossas habilidades intelectuais e mecânicas. Assim, aprendizagem e memória são o suporte para todo o nosso conhecimento, habilidades e planejamento, fazendo-nos considerar o passado, nos situarmos no presente e prevermos o futuro.

Por outro lado, Oliveira (2011, p. 91) destaca que,

A memória não se localiza em uma única estrutura cerebral. Existe uma integração de sistemas que ao entrarem em funcionamento envolvem a mente e o cérebro, o biológico e o psicológico. As áreas e regiões cerebrais envolvidas neurofuncionalmente são conhecidas: o lobo temporal armazena memórias de longo prazo; o hipocampo exerce função na memória declarativa, o tálamo e o hipotálamo têm conexões trazem as emoções que neles originam para interferirem na aprendizagem.

Para o autor um sistema neural interconectado em rede permite que se conceba entre os processos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico. Pensar em um conhecimento exclusivo cognitivo ou afetivo seria pensar em sistemas justapostos na mente humana, o que não ocorre.

Na sala de aula pode ser identificado que o conhecimento afetivo requer ações cognitivas, e ao contrário, também ações cognitivas exigem os aspectos afetivos. O pensar e o senti foram apresentados como universos separados e até mesmo em oposição, onde a razão gerava saberes racionais e emoção gerava saberes emocionais.

Segundo Cosenza (2011) aceitar, de forma integrada, na educação os processos cognitivos e afetivos aponta caminhos e possibilidades de se compreender o psiquismo humano, visualizar somente os comportamentos externos do indivíduo cria uma distorção da realidade. Alguns reflexos desta dificuldade em se estudar integradamente os processos cognitivos e afetivos podem ser identificados em determinados modelos educacionais.

### **PROPOSIÇÕES DE VYGOTSK**

De acordo com Duboc (2011, p. 2) a partir do entendimento de que a aprendizagem está intimamente ligada ao desenvolvimento do cérebro e que este é moldável aos estímulos advindos do ambiente "é de grande importância possibilitar ao indivíduo a apropriação da experiência social".

Neste contexto, segundo Duboc (2011, p. 3), "Vygotsky traz-nos as categorias: Zona de Desenvolvimento Atual, Zona de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal". Com o entendimento das referidas categorias pode-se ter uma dimensão nova quanto a importância do trabalho pedagógico desenvolvido para a busca da aprendizagem da criança.

Neste sentido, a zona de desenvolvimento atual (reconhecida como desenvolvimento real ou efetivo) significa "o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabelece como resultados de certos ciclos já completados" (VYGOTSKY, 1991, p. 112).

A zona de desenvolvimento potencial, por sua vez, diz respeito, segundo Vygotsky (1991), às funções ainda não amadurecidas, mas que se encontra em processo de maturação ou em estado embrionário, e podem ser impulsionadas com a ajuda de outrem. Já a zona de desenvolvimento proximal se caracteriza pelas mesmas funções e capacidades que ainda se encontram em formação, porém, em um estágio avançado, em nível superior, falta muito pouco para completar a maturidade necessária.

Neste sentido, ensinar, de acordo com Duboc (2011) é oferecer níveis de ajuda, para que os alunos possam realizar aquilo que, sozinhos, não conseguem fazer. Tal entendimento mostra a importância da educação sistemática e do papel dos professores como elementos propiciadores das condições ao aluno para apropriar-se dos instrumentos culturais básicos que permitem a elaboração e o entendimento da realidade.

Assim, as interações produzidas em sala de aula e as atividades desenvolvidas, para a autora, podem contribuir para o processo evolutivo do aluno confirmando a tese de que a educação do indivíduo acontece, não por uma dotação biológica inata, ou ação isolada sobre os objetos, mas pela dinâmica social, decorrente das relações intra e interpessoais que se dão mutuamente.

Dessa forma, a aprendizagem é compreendida como um processo ativo para o qual é fundamental a interrelação de indivíduos diferenciados seja por suas origens socioculturais, ou por suas atuações profissionais, na relação de troca, principalmente, em situações formais de ensino considerado como "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções superiores psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas". (VYGOTSKY, 1991, p.118).

Além disso, o desenvolvimento cognitivo, segundo Duboc (2011) se dá por meio das experiências que o indivíduo acumula, seja através das relações diretas com o mundo, seja por meio das relações mediadas. Experiências entendidas enquanto processo intencional, em que o mediador (H) interpõe-se entre os sujeitos e o mundo e emprega uma série de estímulos. Duboc (2011, p. 5) afirma que,

Referem-se ao modo de como os estímulos emitidos pelo meio são transformadas por um agente "mediador", usualmente um dos pais, um dos irmãos ou outro responsável. Este agente mediador, quando orientado por suas intenções, cultura e motivação afetiva, seleciona e organiza o mundo dos estímulos para a criança.

As várias situações mediadas apresentarão sobre o desenvolvimento humano impacto significativo nos planos cognitivo, afetivo, cultural e social, possibilitando a modificabilidade estrutural cognitiva que, segundo Morales (2010, p. 28), "baseia-se na crença de que os seres humanos possuem a capacidade única de modificar suas funções cognitivas e adaptarem-se às situações da vida".

Além disso, o mediador, segundo Duboc (2011) avalia as estratégias, seleciona as mais apropriadas à situação, amplia algumas, ignora outras, faz esquemas. É por meio desse processo de mediação que a estrutura cognitiva do aluno adquire padrões de comportamento que determinarão sua capacidade de ser modificada.

Assim, observa-se que quanto maior a mediação oferecida, maior será a possibilidade de o mediador desenvolver a capacidade de se modificar.

Além disso, de acordo com Duboc (2011), o processo de mediação para além de uma simples tarefa, de um produto, de uma orientação, tem a intenção de fazer com que o indivíduo seja capaz de agir independentemente, em situações específicas e frente às novas dimensões com as quais, irá se defrontar.

Os estudos Vygotsky, segundo Duboc (2011), constatam o papel relevante da escola ampliar e desafiar o aluno à construção de novos conhecimentos, através do relacionamento das atividades mediadas, "refere-se à forma de



como os estímulos emitidos pelo meio são transformados por um agente 'mediador', uma vez que é por meio do processo de mediação que a estrutura cognitiva é afetada". (VYGOTSKY, 1991, p. 18).

Entende-se que ao professor se torna necessário a criação de pontes entre o que está trazendo de nova informação e os conhecimentos pré-existentes do aluno, e, favorecer assim, a aprendizagem como significativa e a motivação para o ato de aprender.

A teoria de Vygotsky pode segundo Duboc (2011), ser enriquecido com os estudos da neurociência e, deste modo, provocar um diálogo significativo destacando a contribuição da mediação, se constituindo como fundamental na relação de troca, entre professores e alunos, possibilitando a criação de uma fonte de novas conexões neurais.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com a pesquisa apresentada concluímos que: é possível dimensionar um novo instrumento de trabalho pedagógico para os docentes utilizarem em sala de aula, tendo em vista que a neurociência, em seu aspecto mais relevante como a promoção da plasticidade cerebral, proporciona atividades lúdicas com o objetivo específico, a fim de proporcionar o desenvolvimento de novas potencialidades aos alunos com hidrocefalia.

Ressalta-se que os alunos e/ou pacientes demandam um atendimento específico, e temos que considerar a lesão neural e suas consequências para proporcionar um atendimento direcionado a eles.

Assim, o docente poderá, por meio deste estudo, ter a percepção e o entendimento do que é a hidrocefalia e quais as dimensões da neurociência para atender ao seu aluno, com qualidade, e desta maneira, obter um resultado mais amplo para o avanço do desenvolvimento psicomotor associado à capacidade intelectual esperada, de acordo com a faixa etária e série em que o aluno está inserido.

Vale ressaltar que a neurociência não é uma tendência pedagógica ou uma teoria a ser seguida, no entanto se apresenta como um instrumento facilitador, dinâmico e inovador para ser utilizado diariamente nas atividades da sala de aula.

Tendo em vista que a neurociência possibilita a interação do conhecimento científico e popular, com o objetivo do desenvolvimento e da pluralidade ocupacional no campo pedagógico, justifica-se a importância de realizar estudos sobre o trabalho com alunos que possuem hidrocefalia, buscando estimular seus movimentos, habilidades, na busca de uma independência em suas ações dentro do ambiente educacional, autonomia e convívio social. Além dos avanços significativos dentro da aprendizagem acadêmica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Ana; LEMO, Ivana de C. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de novos conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico. **Revista. Psicopedagogia**. vol.23 nº.71. São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000200011)>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BATISTA, Érika da C.; SANTIAGO JR., Clorijava de O.; SANTOS, Ierecê dos. Neurociência e educação infantil. **Revista Editora**. Campina Grande, vol. 1 ed. 4, Realize editora, 2015. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO\\_EV050\\_MD1\\_SA12\\_ID828\\_23102015192910.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV050_MD1_SA12_ID828_23102015192910.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2017.

BAZ, I. E. Memória. **Sociedade Brasileira de Neurociência**. Disponível em: <<http://www.sbneurociencia.com.br/erikainfante/artigo4.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

COSENZA, Ramon M. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre (RS): Artmed, 2011

COSTA, E. C. L; VELOSO, R. A.; FEITOSA, J. J. M. Crianças portadoras de hidrocefalia: dificuldades e vivências das mães. **Revista Interdisciplinar**, 2013, 6(1):71-9. Disponível em: <<http://www.revistainterdisciplinar.uninovafapi.edu.br/index.php/revinter>>. Acesso em: 8 set. 2016.

COSETE, Ramos. **Despertar de um gênio** - aprendendo com o cérebro. São Paulo: Saraiva, 2009.

DUBOC, Maria J. O. Neurociência: significado e implicações para o processo de aprendizagem. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 25-32, 2011. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/download/182/171>>. Acesso em: 5 out. 2016.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M.T.E. **Atendimento Educacional Especializado** – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

FERNANDES, Cleonice T.; MUNIZ, Cristiano A.; MOURÃO-CARVALHO, Maria I.; DANTAS, Paulo M. S. Possibilidades de aprendizagem: reflexões sobre neurociência do aprendizado, motricidade e dificuldades de aprendizagem

em cálculo em escolares entre sete e 12 anos. **Ciência Educacional**. Bauru, v. 21, n. 2, p. 395-416, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n2/1516-7313-ciedu-21-02-0395.pdf>>. Acesso em 7 set. 2016.

GARCIA, V. O que é hidrocefalia? **Artigo**, out. 2010. Disponível em: <<http://www.hidrocefalia.com.br/>>. Acesso em: 8 out. 2016.

OLIVEIRA, Gilberto G. Neurociência e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Dissertação**. Universidade de Uberaba (MG), 2011. Disponível em: <[http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BV0\\_00205300.pdf](http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BV0_00205300.pdf)>. Acesso em: 7 abr. 2017.

PEREIRA, T. M. dos Anjos. **Distúrbios neurológicos e cognitivos**. Instituto Superior de Educação do Paraná. Insep, 2014. Disponível em: <[http://www.parana-vestibular.com.br/instituicao\\_ler.php?id=580](http://www.parana-vestibular.com.br/instituicao_ler.php?id=580)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

PINTO, A. P. S. Neurociência na hidrocefalia e os aspectos cognitivos da aprendizagem. **Artigo** (2015). Disponível em: <<https://www.linkedin.com/pulse/para-todos-aqueles-que-j%C3%A1-choraram-escondido-banheiro-flavia-gamonar>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

POKER, R. B. et. al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

RELVAS, M. P. **Neurociência e educação, gêneros e potencialidades na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Neurociência e educação?** Potencialidade dos generos humanos na sala de aula. Rio De Janeiro: Wark, 2009.

RATO, Joana R.; CALDAS, Alexandre C. Neurociências e educação: realidade ou ficção. **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**. Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de fev., 2010. Disponível em: <[http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/Neuro\\_5.pdf](http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/Neuro_5.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2017.

ZARO, M. A. et al. Emergência da neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. **Ciências & cognição**, v. 15, n. 1, p. 199-210, 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/>>

article/view/276>. Acesso em: 18 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipólio Neto et al. São Paulo: 1991.

# **A RESPONSABILIDADE CIVIL DO EMPREGADOR EM INDENIZAR EMPREGADO VÍTIMA DE ACIDENTE DO TRABALHO E A POSSIBILIDADE AÇÃO DE REGRESSO PELO INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL**

Silva, Roger Henrique Saraiva da<sup>5</sup>

## **RESUMO:**

O presente artigo científico tem por objetivo analisar a responsabilidade civil do empregador negligente em indenizado empregado vítima de acidente do trabalho e a possibilidade de ação regressiva pelo Instituto Nacional do Seguro Social objetivando o ressarcimento dos custos referente ao pagamento do auxílio-acidentário. Para tanto, a metodologia empregada na pesquisa foi o método dedutivo, utilizando da pesquisa bibliográfica em referenciais teóricos, artigos científicos, revistas e periódicos sobre o assunto. Por fim, o resultando alcançado é que a responsabilidade civil por indenizar o empregador em razão do acidente do trabalho sofrido é do empregador, razão pela qual não deve ser suportado somente pelo Instituto Nacional do Seguro Social, devendo este, ajuizar ação regressiva em face do empregador negligente para visando ao ressarcimento dos valores pagos ao empregado a título de auxílio-acidente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acidente do Trabalho. Indenização. Ação regressiva.

## **INTRODUÇÃO**

A segurança dos trabalhadores no desenvolvimento de seu labor possui suma importância da legislação brasileira atribuindo aos empregadores a responsabilidade pela adoção e uso das medidas coletivas e individuais de proteção e segurança da saúde do trabalhador, visando evitar acidentes do trabalho.

O Decreto-Lei nº 3.724/19, editada em 15 de janeiro de 1919, foi à primeira norma brasileira a dispor sobre acidentes do trabalho, o qual era definido como o evento ou moléstia que decorresse do exercício do trabalho que causasse incapacidade laboral ou a morte (AMADO, 2015, p. 283).

Através da Lei nº 5.316/67 de 14 de setembro de 1967, a proteção acidentária passou para a esfera da Previdência Social, operando-se a estatização do seguro de acidentes do trabalho com cobertura em casos de doença, invalidez e morte.

---

<sup>5</sup> Analista Judiciário – Área Judiciária do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná; Chefe de Secretaria e Conciliador, ambos da Vara de Família e Anexos de Pinhais/PR. Especialista em Direito Público com ênfase em Direito Processual Civil pela Universidade Potiguar/RN; Especialista em Ministério Público e o Estado Democrático de Direito pelo Centro Universitário Autônomo do Brasil – Unibrasil/PR; Especialista em Direito Civil e Direito Ambiental pela Faculdade Futura/SP; Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR; Técnico em Contabilidade e Técnico em Transações Imobiliárias pela Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná/UFPR.

Atualmente, é a Lei nº 8.213/91 de 24 de julho de 1991 que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências que traz em seu bojo as definições e características do acidente do trabalho.

A justificativa e o interesse na presente pesquisa decorrem do fato que por ser operador da área jurídica e trabalhar em vara judicial que cumula a competência da Vara de Acidentes do Trabalho, verifico a existências de ações acidentárias em face do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), entretanto, na hipótese de danos gerados culposamente pelo empregador, decorrente de acidente do trabalho, seria correto ser suportados por toda a sociedade em razão de atitude ilícita da empresa que não cumpre normas do ambiente de trabalho, por tais razões a pesquisa funda-se na análise da responsabilidade civil do empregador na indenização por danos morais e materiais decorrentes de acidentes do trabalho.

O presente artigo tem por objetivo geral demonstrar a responsabilidade do empregador negligente na indenização pelos danos morais e materiais decorrentes de acidentes do trabalho.

Os objetivos específicos da presente pesquisa consistem em, definir acidente do trabalho; caracterizar os danos morais e materiais; analisar a responsabilidade civil do empregador e a ação regressiva do Instituto Nacional do Seguro Social contra a empresa negligente.

Inicia-se o estudo fazendo considerações acerca da indenização por danos causados em acidente do trabalho, após passa-se a analisar o conceito de acidentes do trabalho e a legislação aplicável, bem como, com a caracterização de critérios para a fixação a indenização dos danos morais e materiais.

Por fim, passa-se a caracterização da responsabilidade civil do empregador por danos causados em razão de acidente do trabalho com a análise da ação regressiva do Instituto Nacional do Seguro Social contra a empresa negligente pelos danos morais e materiais decorrentes de acidente de trabalho.

Para o cumprimento da finalidade proposta no artigo, a metodologia empregada na presente pesquisa valeu-se do método dedutivo, utilizando da pesquisa histórica, através do estudo da evolução da legislação referente ao tema, bem como a pesquisa bibliográfica que procurará explicar o assunto com base em referenciais teóricos, artigos científicos, revistas e periódicos sobre o assunto com o intuito que haja um maior conhecimento a respeito da matéria em questão, bem como, para contribuir a atividade profissional da área jurídica.

## **RESPONSABILIDADE CIVIL E DIREITO DOS DANOS**

Neste capítulo serão explicitados os postulados da responsabilidade civil, bem como, será feita a análise acerca da caracterização dos danos morais e materiais e os critérios para fixação do *quantum* indenizatório.

## **POSTULADOS DA RESPONSABILIDADE CIVIL**

Antes de passar a análise dos postulados da responsabilidade civil, se faz necessário conceituar responsabilidade que, segundo Dias (2011, p. 06):

É a responsabilidade a situação de quem, tendo violado uma norma qualquer, se vê exposto às consequências desagradáveis decorrentes dessa violação, traduzidas em medidas que a autoridade encarregada de velar pela observação do preceito lhe imponha providências essas que podem, ou não, estar previstas.

Notadamente ao conceito de responsabilidade civil, Cavalieri Filho (2015, p. 02) nos ensina que é "(...) um dever jurídico sucessivo que surge para recompor o dano decorrente da violação de um dever jurídico originário". Portanto, para caracterizar a responsabilidade civil é necessário que haja predomínio do dano privado e que do ilícito civil decorre a indenização cuja reparação tem por fim preponderante reintegrar o prejudicado na situação patrimonial anterior, tanto quanto possível (DIAS, 2011, p. 07).

Portanto ao falar de responsabilidade civil, fala-se de ato ilícito, que segundo o artigo 186 e 187 do Código Civil é cometido por "aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral (...)" e também, quando o "(...) titular de um direito que, ao exercê-lo, excede manifestamente os limites impostos pelo seu fim econômico ou social, pela boa-fé ou pelos bons costumes".

O citado diploma legal em seu artigo 927 define que, "aquele que, por ato ilícito, causar dano à outra fica obrigado a repará-lo".

Todavia, haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos termos do § único do citado artigo, "nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem".

A responsabilidade civil é subjetiva quando fundada na teoria da culpa e é objetiva quando fundada na teoria do risco (VENOSA, 2016, p. 43).

Os elementos ou pressupostos da reponsabilidade civil, quais sejam: 1) conduta; 2) culpa; 3) dano e 4) nexos de causalidade (DIAS, 2011, p. 08).

A conduta "é o comportamento humano voluntário que se exterioriza através de uma ação ou omissão, produzindo consequências jurídicas.", ou seja, a conduta é a ação no sentido lato, podendo ser positiva (agir, comissiva) ou negativa (não agir, omissiva) (CAVALIERI FILHO, 2015, p. 27).

Segundo Dias (2011, p. 12), para ensejar a responsabilidade civil, a conduta deve ter sido controlada pela vontade, ainda que o resultado final não esteja contido na intenção do agente.

A culpa na responsabilidade civil refere-se ao dolo e a culpa em sentido estrito. O primeiro é a vontade consciente dirigida à produção de um resultado ilícito enquanto que o segundo é a inobservância de um dever de cuidado (CAVALIERI FILHO, 2015, p. 27).

A culpa pode ser grave, leve ou levíssima. É grave quando o agente atua com grosseira falta de cautela, com descuido injustificável ao homem normal (homem médio). É leve quando a falta puder ser evitada com atenção ordinária, com cuidado próprio do homem comum e por fim é levíssima quando ocorre pela ausência de habilidade especial ou conhecimento singular (DIAS, 2011, p. 09).

A culpa é elemento acidental, uma vez que é possível a responsabilidade civil sem culpa, na hipótese da teoria do risco que ocorre quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para o direito de outrem ou em casos especificados em lei (DIAS, 2011, p. 10).

Segundo Venosa (2016, p. 47) a teoria do risco divide-se em risco proveito; risco profissional; risco excepcional; risco criado; risco administrativo e risco integral.

No risco proveito o responsável pelo dano é aquele que tira proveito da atividade danosa. O dever de reparar deve ser imposto a quem auferir benefício com a existência do risco.

O risco profissional incide quando a atividade desenvolvida causar ao trabalhador um risco maior do que aos demais membros da coletividade.

No risco excepcional, segundo a reparação é devida sempre que o dano é efeito de um risco excepcional, que escapa à atividade comum da vítima, ainda que estranho ao trabalho que normalmente exerça.

O risco criado é aquele que, em razão de suas atividades ou profissão, cria um perigo, está sujeito à reparação do dano que causar. Não exige prova do proveito.

No risco administrativo a responsabilidade é atribuída ao Estado (que a todos representa) pelo risco criado por sua atividade administrativa.

O risco integral é a modalidade extremada da Teoria do Risco, pois enquanto nas demais é necessário o nexos causal, pela Teoria do Risco Integral o dever de indenizar se faz tão somente em face do dano. Enseja a chamada Responsabilidade Civil Objetiva Pura (VENOSA, 2016, p. 48-49). Por fim o nexos causal "é o vínculo que se estabelece entre dois eventos, de modo que um represente consequência do outro." (DIAS, 2011, p. 15), ou seja, "é o vínculo, a ligação ou a relação de causa e efeito entre a conduta e o resultado." (CAVALIERI, 2015, p. 33).

Notadamente ao elemento/pressuposto "dano" este será objeto de estudo no próximo subitem.

### **DANOS MORAIS E MATERIAIS: CARACTERIZAÇÃO E INDENIZAÇÃO**

O dano é o prejuízo causado à pessoa mediante lesão à bem ou interesse jurídico, podendo ser de natureza patrimonial ou extrapatrimonial, este é a lesão a direitos da personalidade e aquele é lesão aos bens pertencentes ao patrimônio da vítima, suscetíveis de avaliação pecuniária (DINIZ, 2016, p. 37).



O dano de natureza patrimonial também que conhecido como dano material, é dividido em dano emergente, lucros cessantes e perda de uma chance (VENOSA, 2016, p. 59).

O dano emergente são os prejuízos efetivamente sofridos em razão da lesão (VENOSA, 2016, p. 59), ou seja, é aquilo que a vítima efetiva e comprovadamente gastou (DINIZ, 2016, p. 38).

Os lucros cessantes são tudo aquilo que razoavelmente se deixou de auferir em função do dano (DINIZ, 2016, p. 38), ou seja, é o reflexo futuro do ato ilícito sobre o patrimônio da vítima (VENOSA, 2016, p. 59).

A perda de uma chance é uma teoria de origem francesa utilizada quando o ilícito tira da vítima a oportunidade de obter uma situação futura melhor (DINIZ, 2016, p. 39).

Segundo os ensinamentos de Cavalieri Filho (2015, p. 75) "caracteriza-se a perda de uma chance quando, em virtude da conduta de outrem, desaparece a probabilidade de um evento que possibilitaria um benefício futuro para a vítima".

A vítima deve estar em processo aleatório, que foi interrompido pelo ato do agente e que ao final poderia representar, devendo a oportunidade suprimida ser certa e incontroversa, além de possuir valor econômico (VENOSA, 2016, p. 60).

Segundo Diniz (2016, p. 39), as chances perdidas devem ser consideradas como danos autônomos e indenizáveis, por essa razão é espécie diversa do dano emergente e do lucro cessante.

O dano de natureza extrapatrimonial também que conhecido como dano moral e dele faz parte o dano estético (VENOSA, 2016, p. 59).

O dano moral é a lesão aos direitos da personalidade da pessoa, violando a honra, a dignidade, a intimidade, a imagem ou mesmo aos direitos fundamentais que prescrevem a dignidade da pessoa humana (DINIZ, 2016, p. 40).

Theodoro Junior (2016, p. 2) ensina que:

(...) os danos morais são aqueles ocorridos na esfera da subjetividade, ou no plano valorativo da pessoa na sociedade, alcançando os aspectos mais íntimos da personalidade humana ("o da intimidade e da consideração pessoal"), ou da própria valoração da pessoa no meio em que vive e atua.

Complementa Nunes (2016, p. 367)

Assim, o dano moral é aquele que afeta a paz interior de cada um. Atinge o sentimento da pessoa, o decoro, o ego, a honra, enfim, tudo aquilo que não tem valor econômico, mas lhe causa dor e sofrimento. É, pois, a dor física e/ou psicológica sentida pelo indivíduo.

Para a caracterização do dano moral nos ensina Cavalieri Filho (2015, p. 78) que:

Só deve ser reputado como dano moral a dor, vexame, sofrimento ou humilhação que, fugindo à normalidade, interfira intensamente

no comportamento psicológico do indivíduo, causando-lhe aflições, angústia e desequilíbrio em seu bem-estar. Mero dissabor, aborrecimento, mágoa, irritação ou sensibilidade exacerbada estão fora da órbita do dano moral, porquanto, além de fazerem parte da normalidade do nosso dia-a-dia, no trabalho, no trânsito, entre os amigos e até no ambiente familiar, tais situações não são intensas e duradouras, a ponto de romper o equilíbrio psicológico do indivíduo. Se assim não se entender, acabaremos por banalizar o dano moral, ensejando ações judiciais em busca de indenização pelos mais triviais aborrecimentos.

Portanto, o dano moral compreende diversos graus de violação aos direitos da personalidade, seja individual ou social, ainda que não atinja a dignidade da pessoa (DIAS, 2011, p. 42).

Não se exige prova do dano moral, pois o dano está implícito na própria ofensa, assim provada à ofensa, presume-se o dano (VENOSA, 2016, p. 59).

O dano estético possui diversas terminologias como dano corporal, dano físico, dano deformidade, dano fisiológico, dano à saúde, dano biológico, não importando qual terminologia será utilizada para a proteção da integridade física da vítima (DIAS, 2011, p. 43). O dano estético é:

(...) toda alteração morfológica do indivíduo, que, além do aleijão, abrange as deformidades ou deformações, marcas e defeitos, ainda que mínimos, e que impliquem sob qualquer aspecto um afeiamento da vítima, consistindo numa simples lesão desgostante ou num permanente motivo de exposição ao ridículo ou de complexo de inferioridade, exercendo ou não influência sobre sua capacidade laborativa. (...) (DINIZ, 2016, p. 61/62).

Portanto o dano estético é toda ofensa, ainda que mínima, à integridade física da vítima, através lesão interna ou externa no corpo humano, afetando, a higidez da saúde, a harmonia e incolumidade das formas do corpo (VENOSA, 2016, p. 60).

Por fim, por dano moral trabalhista entende-se aquele ocorrido no âmbito do contrato de trabalho envolvendo o empregador e o empregado, partes na relação jurídica de emprego (OLIVEIRA, 2010, p. 35).

Quanto à apuração do valor da indenização pelos danos patrimoniais e extrapatrimoniais deve-se procurar assegurar ao ofendido a situação anterior à lesão, medindo-se a indenização pela extensão do dano.

Nos danos patrimoniais a indenização deve ressarcir a diminuição efetiva que a vítima teve em seu patrimônio (danos emergentes) e a redução potencial do patrimônio acarretando perda de ganha esperado (lucros cessantes) (VENOSA, 2016, p. 61).

Notadamente a indenização pela perda de uma chance, o julgador deverá considerar a perda da chance em si, e não o que a vítima poderia ter recebido, razão pela qual o valor da indenização por perda de chance será sempre inferior ao da vantagem final definitivamente perdida (VENOSA, 2016, p. 61).

Nos danos extrapatrimoniais cabe ao juiz fixá-los utilizando-se da razoabilidade, da prudência, do equilíbrio e da equidade, no sentido da justiça no caso concreto (VENOSA, 2016, p. 62).

## **RESPONSABILIDADE CIVIL DO EMPREGADOR EM RAZÃO DE ACIDENTE DE TRABALHO E AÇÃO REGRESSIVA DO INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL**

Neste capítulo serão feitas considerações acerca da definição e legislação aplicável aos acidentes de trabalho e ainda, sobre a responsabilidade civil do empregador no acidente do trabalho e eventual ação regressiva do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) contra a empresa negligente.

### **ACIDENTE DO TRABALHO: DEFINIÇÕES E LEGISLAÇÃO APLICÁVEL**

A segurança dos trabalhadores no desenvolvimento de seu labor possui suma importância da legislação brasileira que garante aos empregados o meio ambiente do trabalho sadio aos empregadores a responsabilidade pela adoção e uso das medidas coletivas e individuais de proteção e segurança da saúde do trabalhador, visando evitar acidentes do trabalho, que uma vez configurado, surge ao empregado o direito a indenização pelos danos morais e materiais, por ventura, configurados.

A primeira norma geral sobre acidentes do trabalho no Brasil (Decreto-Lei nº 3.724) foi editada em 1919 e definia em seu artigo 1º o acidente do trabalho como:

(...): I a) o produzido por uma causa súbita, violenta, externa e involuntária no exercício do trabalho, determinado lesões corporais ou perturbações funcionais, que constituam a causa única da morte ou perda total, ou parcial, permanente ou temporária, da capacidade para o trabalho; I b) a moléstia contraída exclusivamente pelo exercício do trabalho, quando este for de natureza a só por si causa-la, e desde que determine a morte do operário, ou perda total, ou parcial, permanente ou temporária, da capacidade para o trabalho.

Pelo texto legal, era acidente do trabalho o evento ou moléstia que decorresse do exercício do trabalho que causasse incapacidade laboral ou a morte e, uma vez ocorrido um acidente do trabalho, a responsabilidade civil do empregador era objetiva em decorrência do risco profissional e este se obrigava a pagar uma indenização tarifada ao empregado ou à sua família, excetuado os casos de força maior, dolo do próprio empregado ou de terceiros (AMADO, 2015, p. 283-284).

Com o advento da Lei nº 5.316/67, em 14 de setembro de 1967, a proteção acidentária passou para a esfera da Previdência Social, operando-se a estatização do seguro de acidentes do trabalho com cobertura em casos de doença, invalidez e morte, sendo a responsabilidade estatal objetiva a pagar as prestações previdenciárias decorrentes, cabendo ao empregador o pagamento de contribuição denominada "seguro de acidente de trabalho".

Atualmente a Lei nº 8.213/91 de 24 de julho de 1991 define em artigo 19 o acidente de trabalho típico; em seu artigo 20 as moléstias ocupacionais e no seu artigo 21 o acidente de trabalho por equiparação (atípico) (AMADO, 2015, p. 291).

Citada lei define o acidente de trabalho típico como aquele que

(...) ocorre pelo exercício do trabalho a serviço de empresa ou de empregador doméstico ou pelo exercício do trabalho dos segurados referidos no inciso VII do art. 11 desta Lei, provocando lesão corporal ou perturbação funcional que cause a morte ou a perda ou redução, permanente ou temporária, da capacidade para o trabalho.

Os segurados previstos no inciso VII do artigo 11 da Lei nº 8.213/91 são:

(...) a pessoa física residente no imóvel rural ou em aglomerado urbano ou rural próximo a ele que, individualmente ou em regime de economia familiar, ainda que com o auxílio eventual de terceiros, na condição de: a) produtor seja proprietário, usufrutuário, possuidor, assentado, parceiro ou meeiro outorgados, comodatário ou arrendatário rurais, que explore atividade: 1. agropecuária em área de até 4 (quatro) módulos fiscais; 2. de seringueiro ou extrativista vegetal que faça dessas atividades o principal meio de vida; b) pescador artesanal ou a este assemelhado que faça da pesca profissão habitual ou principal meio de vida; e c) cônjuge ou companheiro, bem como filho maior de 16 (dezesesseis) anos de idade ou a este equiparado, do segurado de que tratam as alíneas a e b deste inciso, que, comprovadamente, trabalhem com o grupo familiar respectivo.

As moléstias ocupacionais são definidas como doença profissional e doença do trabalho, as quais são conceituadas pela citada lei, da seguinte maneira:

Art. 20. (...)

I - doença profissional, assim entendida a produzida ou desencadeada pelo exercício do trabalho peculiar a determinada atividade e constante da respectiva relação elaborada pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social;

II - doença do trabalho, assim entendida a adquirida ou desencadeada em função de condições especiais em que o trabalho é realizado e com ele se relacione diretamente, constante da relação mencionada no inciso I.

Por fim, a lei define que são acidentes de trabalho por equiparação (atípico):

Art. 21. (...)

I - o acidente ligado ao trabalho que, embora não tenha sido a causa única, haja contribuído diretamente para a morte do segurado, para redução ou perda da sua capacidade para o trabalho, ou produzido lesão que exija atenção médica para a sua recuperação;

II - o acidente sofrido pelo segurado no local e no horário do trabalho, em consequência de:

a) ato de agressão, sabotagem ou terrorismo praticado por terceiro ou companheiro de trabalho;

- b) ofensa física intencional, inclusive de terceiro, por motivo de disputa relacionada ao trabalho;
- c) ato de imprudência, de negligência ou de imperícia de terceiro ou de companheiro de trabalho;
- d) ato de pessoa privada do uso da razão;
- e) desabamento, inundação, incêndio e outros casos fortuitos ou decorrentes de força maior;

III - a doença proveniente de contaminação acidental do empregado no exercício de sua atividade;

IV - o acidente sofrido pelo segurado ainda que fora do local e horário de trabalho:

- a) na execução de ordem ou na realização de serviço sob a autoridade da empresa;
- b) na prestação espontânea de qualquer serviço à empresa para lhe evitar prejuízo ou proporcionar proveito;
- c) em viagem a serviço da empresa, inclusive para estudo quando financiada por esta dentro de seus planos para melhor capacitação da mão-de-obra, independentemente do meio de locomoção utilizado, inclusive veículo de propriedade do segurado;
- d) no percurso da residência para o local de trabalho ou deste para aquela, qualquer que seja o meio de locomoção, inclusive veículo de propriedade do segurado.

§ 1º Nos períodos destinados a refeição ou descanso, ou por ocasião da satisfação de outras necessidades fisiológicas, no local do trabalho ou durante este, o empregado é considerado no exercício do trabalho.

§ 2º Não é considerada agravação ou complicação de acidente do trabalho a lesão que, resultante de acidente de outra origem, se associe ou se superponha às consequências do anterior.

O conceito legal de acidente de trabalho típico, o define como um evento único e imprevisto, de consequências geralmente imediatas, decorrente do exercício do trabalho, que resulta em lesão corporal, perturbação funcional, óbito, perda ou redução da capacidade permanente ou temporária para a prática laboral, configurando-o (MONTEIRO & BERTAGNI, 1998, p. 10).

Por sua vez, as moléstias ocupacionais tratam-se da doença profissional que é aquela produzida e desencadeada pelo exercício do trabalho peculiar a determinada atividade elencada em relação do Ministério do Trabalho e da Previdência Social e a doença do trabalho é aquela adquirida ou desencadeada em função de condições especiais em que o trabalho foi realizado, também constante do referido rol (MONTEIRO & BERTAGNI, 1998, p. 10).

E, os acidentes por equiparação legal são aqueles que ocorrem em momento no qual o empregado não está exercendo sua atividade, ligada indiretamente ao trabalho executado pela vítima (BRANDÃO, 2015, p. 168). Doutrinariamente o acidente do trabalho é definido como "um ataque inesperado ao corpo humano ocorrido durante o trabalho, decorrente de uma ação traumática violenta, subitânea, concentrada e de consequências identificadas", que possibilita identificar o exato momento em que ocorreu

a lesão e se estabelecer a cronologia entre lesões ocorridas sucessivamente (COSTA, 2009, p. 81).

Oliveira (2014, p. 39) afirma que o conceito legal de acidente do trabalho não abrange todas as hipóteses em que o exercício da atividade profissional pelo empregado gera incapacidade laborativa, acrescentando que a lei enumera os seguintes elementos que caracterizam o acidente do trabalho, a saber: "o evento danoso; decorrente do exercício do trabalho a serviço da empresa; que provoca lesão corporal ou perturbação funcional; e que causa a morte ou perda da capacidade para o trabalho".

Acrescenta Calleri (2007, p. 48) que são requisitos imprescindíveis para a caracterização de acidente do trabalho: "existência de um dano (lesão, perturbação funcional, morte); incapacidade laborativa (temporária ou permanente total ou parcial); e nexos causal (relação de causa e efeito entre o trabalho e o infortúnio)".

Por fim, esclarece Dellegrave Neto (2008, p. 108) que acidente do trabalho é o gênero do qual são espécies o acidente-tipo, as doenças ocupacionais e os acidentes por equiparação legal, previstos, respectivamente, no artigo 19, 20 e 21 da Lei nº 8.213/91 de 24 de julho de 1991.

Ressalta o autor que independente da espécie, uma vez caracterizado o acidente do trabalho produzem os mesmos efeitos para fins de concessão de benefício previdenciário, indenização civil em ação trabalhista e ação regressiva do Instituto Nacional do Seguro Social em face do empregador.

Oliveira (2014, p. 53), salienta que os acidentes de trajeto por estarem relacionados diretamente com os acidentes de trânsito em geral, ocorrendo comumente, no percurso do domicílio do empregado para o local de trabalho, ou deste para aquele, possuem importância estatística.

Por fim, cumpra-se ressaltar que os empregados domésticos somente após a aprovação do Projeto de Emenda à Constituição – PEC das domésticas (PEC 66/2012) que culminou na Emenda Constitucional nº 72 e à Lei Complementar 150/2015 é que passaram a contar com o seguro contra acidentes do trabalho, razão pela qual o ordenamento jurídico fez incluir o segurado empregado doméstico no rol do artigo 19 Lei nº 8.213/91 de 24 de julho de 1991 (AMADO, 2015, p. 285).

## **RESPONSABILIDADE CIVIL DO EMPREGADOR EM RAZÃO DE ACIDENTE DE TRABALHO E AÇÃO REGRESSIVA DO INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL**

Em se tratando de acidente do trabalho, Amado (2015, p. 286) afirma que são três as formas de responsabilidade previstas nas normas legais e que podem, inclusive, ser cumuladas. A primeira, afeta ao Órgão Previdenciário (pagamento de benefícios aos segurados), para a qual não se discute a culpa da empresa.

A segunda, de natureza subjetiva, do empregador para com o trabalhador acidentado, no caso de comprovação de dolo ou culpa, que enseja o pagamento de indenização por danos, com fulcro no inciso XXVIII do art.

7º da CF/88, segunda parte, c/c art. 121 da Lei nº 8.213/90 e a terceira, ação regressiva para o empregador indenizar a Previdência Social dos gastos efetuados com o segurado, nos casos de negligência da empresa, cuja base constitucional está no inciso XXII do art. 7º da CF/88 e infraconstitucional nos artigos 120 e 121 da Lei nº 8.213/91.

Na responsabilidade civil do empregador em razão de acidente de trabalho aplica-se, via de regra, aplica-se a teoria subjetiva, na qual é fundada na teoria da culpa, portanto, atrelada ao fato da culpa do empregador (OLIVEIRA, 2014, p. 97).

Acrescenta Brandão (2015, p. 172) que a responsabilidade do empregador, decorrente de acidente de trabalho, é, em regra, subjetiva, fundada em presunção relativa de sua culpa, cabendo, assim, ao empregador o ônus da prova quanto à existência de alguma causa excludente de sua responsabilidade, tal como comprovar que tomou todas as medidas necessárias à preservação da incolumidade física e psicológica do empregado em seu ambiente de trabalho, respeitando as normas de segurança e medicina do trabalho.

Pelas razões supra, só haverá a obrigação de indenizar se estiverem presentes o dano (acidente ou doença), o nexo de causalidade do evento com o trabalho e a culpa do empregador (OLIVEIRA, 2014, p. 98).

Para BRANDÃO (2015, p. 168) é possível verificar a culpabilidade do empregador por meio de imprudência, negligência, imperícia ou violação de um dever geral de cautela, esta última consiste em uma violação de cuidado permanente ou inobservância à adoção de medidas de precaução que deve ter o empregador para que seus empregados não sofram lesões, caracterizando uma culpa presumida.

Portanto, não basta ao empregador fornecer aos empregados os equipamentos de proteção individual (EPI) ou mesmo orientá-los sob a sua utilização, é necessário fiscalizar e exigir o cumprimento das normas relativas à saúde e segurança do trabalho (OLIVEIRA, 2014, p. 99), eis que, nos termos do artigo 157 da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho cabe às empresas:

- I – cumprir e fazer cumprir as normas de segurança e medicina do trabalho;
- II – instruir os empregados, através de ordens de serviço, quanto às precauções a tomar no sentido de evitar acidentes do trabalho ou doenças ocupacionais;
- III – adotar as medidas que lhes sejam determinadas pelo órgão regional competente;
- IV – facilitar o exercício da fiscalização pela autoridade competente.

Entretanto, em alguns casos é difícil o trabalhador conseguir comprovar a culpa do empregador razão pela qual, ante a hipossuficiência do empregado, é possível a inversão do ônus da prova, cabendo ao

empregador provar fato impeditivo da obrigação de indenizar (BRANDÃO, 2015, p. 169).

Todavia, há casos em que não há culpabilidade do empregador, não há como obrigá-lo a reparar os danos sofridos pela vítima, razão pela qual, há corrente doutrinária que afirma ser aplicável a responsabilidade objetiva, a qual é pertinente à atividade de risco e independe da demonstração da culpabilidade do empregador (OLIVEIRA, 2014, p. 97).

Segundo Brandão (2015, p. 170-171) aplicar-se-ia a responsabilidade civil subjetiva (teoria da culpa) nos acidentes do trabalho quando incorrerem em culpa do empregador e responsabilidade civil objetiva (teoria do risco) quando a atividade de risco independe de culpa ou dolo do empregador, naquelas atividades em que o empregado, por força de lei ou norma coletiva, seja beneficiário de algum adicional em razão de desempenhar atividade de risco, como, por exemplo, os adicionais de insalubridade, periculosidade e risco portuário.

Por sua vez, ante a necessidade de uniformização da matéria em face da segurança jurídica, Melo (2006, p.325) assevera que:

(...) a solução definitiva para a questão é o reconhecimento da responsabilidade na modalidade objetiva por todo e qualquer tipo de indenização por acidente do trabalho, seja a cargo da Previdência Social, do empregador ou de eventual segurado privado, levando-se em conta o risco criado, como tendência inafastável do Direito contemporâneo.

Feitas essas considerações acerca da responsabilidade civil de empregador, passa-se a análise da ação de regresso do Instituto Nacional do Seguro Social em face do empregador negligente.

A Lei 8.213/91 estabelece, em seus artigos 120 e 121 que, demonstrada a negligência do empregador quanto às normas padrão de segurança e higiene do trabalho indicados para a proteção individual e coletiva, a Previdência Social proporá ação regressiva contra os responsáveis. Dispõe citados dispositivos legais:

Art. 120. Nos casos de negligência quanto às normas padrão de segurança e higiene do trabalho indicados para a proteção individual e coletiva, a Previdência Social proporá ação regressiva contra os responsáveis.

Art. 121. O pagamento, pela Previdência Social, das prestações por acidente do trabalho não exclui a responsabilidade civil da empresa ou de outrem.

Portanto, para que ação regressiva pelo ente previdenciário em face do empregador seja julgada procedente há necessidade de provar o acidente de trabalho, o pagamento do benefício acidentário e a culpa do empregador. Essa responsabilidade funda-se na premissa de que os danos gerados culposamente pelo empregador ao INSS, decorrente de acidente do trabalho, não podem e não devem ser suportados por toda a sociedade em



razão de atitude ilícita da empresa que não cumpre normas do ambiente de trabalho (MELO, 2006, p. 325).

A responsabilidade objetiva da Previdência Social, sem possibilidade de intentar ação regressiva contra os responsáveis pelo acidente em caso de dolo ou culpa, inevitavelmente levaria o empregador a negligenciar quanto às normas de segurança do trabalho, mesmo porque a efetivação de tais regras traz custos para a empresa (BRANDÃO, 2015, p. 170).

Considerando que o direito de regresso invocado pelo INSS é justificado pela negligência do empregador, que, ao não cumprir os ditames da lei em sede de prevenção de acidentes acaba criando um ambiente propício ao seu acontecimento, necessário verificar se os demandados foram realmente negligentes quanto às normas de segurança e saúde do trabalho, bem como o nexo causal entre a negligência praticada e o evento causador do dano (OLIVEIRA, 2014, p. 98).

Ressalta-se que é dever do empregador fiscalizar o cumprimento das determinações e procedimentos de segurança do trabalho (BRANDÃO, 2015, p. 170).

Convém ressaltar, ainda, que o fato do empregador contribuir para o custeio do regime geral de previdência social, mediante o recolhimento de tributos e contribuições sociais, dentre estas aquela destinada ao seguro de acidente do trabalho - SAT, atualmente denominada RAT – Riscos Ambientais do Trabalho não o exime de sua responsabilização por culpa em acidente de trabalho eis que o pagamento do seguro é uma obrigação tributária com natureza de contribuição social previdenciária que tem como fato gerador a atividade desenvolvida pela empresa contribuinte, não possuindo nenhuma ligação com a ocorrência efetiva do acidente de trabalho. Destina-se à cobertura da incapacidade laborativa decorrente da própria prestação do trabalho e não de fatos decorrentes de atos ilícitos por descumprimento de normas de segurança do trabalho (OLIVEIRA, 2014, p. 99).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De todo o exposto, pode-se concluir que a segurança dos trabalhadores no desenvolvimento de seu labor possui suma importância da legislação brasileira atribuindo aos empregadores a responsabilidade pela adoção e uso das medidas coletivas e individuais de proteção e segurança da saúde do trabalhador, visando evitar acidentes do trabalho, o qual, segundo definição da Lei nº 8.213/91 de 24 de julho de 1991 são divididos em acidente de trabalho típico (artigo 19); moléstias ocupacionais (artigo 20) e acidente do trabalho por equiparação – atípico (artigo 21).

Para evitar a ocorrência de acidentes do trabalho, não basta ao empregador fornecer aos empregados os equipamentos de proteção individual (EPI) ou mesmo orientá-los sob a sua utilização, é necessário cumprir e fazer cumprir as normas de segurança e medicina do trabalho; instruir os empregados, através de ordens de serviço, quanto às precauções a tomar no sentido de evitar acidentes do trabalho ou doenças ocupacionais; adotar

as medidas que lhes sejam determinadas pelo órgão regional competente e facilitar o exercício da fiscalização pela autoridade competente.

Pode-se observar também que restando configurando o acidente do trabalho surge ao empregado vítima à possibilidade de, cumulativamente, ser indenizado pelo empregador pelos danos morais e materiais que tenha sofrido, bem como, de receber auxílio-acidente pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social.

Entretanto, se o acidente do trabalho ocorreu por culpa do empregador o ônus, tem-se que a indenização não deve ser suportada por toda a sociedade, através do Instituto Nacional do Seguro Social, quando comprovado que o acidente ocorreu em razão de atitude ilícita da empresa que não cumpre normas do ambiente de trabalho e às normas padrão de segurança e higiene do trabalho indicados para a proteção individual e coletiva, razão pela qual a órgão previdenciário deve ajuizar ação regressiva contra os responsáveis.

Ademais, a responsabilidade objetiva da Previdência Social, sem possibilidade de intentar ação regressiva contra os responsáveis pelo acidente em caso de dolo ou culpa, inevitavelmente levaria o empregador a negligenciar quanto às normas de segurança do trabalho, mesmo porque a efetivação de tais regras traz custos para a empresa e acaba criando um ambiente propício ao acontecimento de acidentes de trabalho.

Por fim, inobstante o tema referente à responsabilidade civil do empregador ser controversa, havendo hipóteses em que é aplicada a teoria do risco (responsabilidade objetiva) ou a teoria da culpa (responsabilidade subjetiva), sendo que em regra, é aplicada a teoria da culpa, no qual somente haverá obrigação de indenizar, caso o empregado comprove o dano (acidente ou doença), o nexo de causalidade do evento com o trabalho e a culpa do empregador, cabendo a este provar a existência de alguma causa excludente de sua responsabilidade.

A forma mais acertada e justa é a aplicação da responsabilidade civil subjetiva (teoria da culpa) nos acidentes do trabalho quando incorrerem em culpa do empregador e responsabilidade civil objetiva (teoria do risco) nas atividades em que o empregado, por força de lei ou norma coletiva, seja beneficiário de algum adicional em razão de desempenhar atividade de risco, como, por exemplo, os adicionais de insalubridade, periculosidade e risco portuário.

## **REFERÊNCIAS:**

AMADO, Frederico. **Direito Previdenciário**. 6. ed., rev. Salvador: Editora Juspodivm, 2015.

BRANDÃO, Cláudio. **Acidente do trabalho e a responsabilidade civil do empregador**. 4ª Ed. São Paulo: LTR, 2014.

BRASIL. Decreto nº 3.724 de 15 de janeiro de 1919. **Regula as obrigações resultados dos acidentes no trabalho.** Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, p. 1013, 18 de janeiro de 1919, disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-3724-15-janeiro-1919-571001-publicacaooriginal-94096-pl.html>>.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.** Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, p. 11937, 09 de agosto de 1943, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.316 de 14 de setembro de 1967. **Integra o seguro de acidentes do trabalho na previdência social, e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, 18 de setembro de 1967, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1950-1969/L5316.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5316.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, p. 14809, 25 de julho de 1991, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil.** Diário Oficial da União. Brasília, p. 1, 11 de janeiro de 2002, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm)>.

CAVALIERI FILHO, Sérgio. **Programa de responsabilidade civil.** 12. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2015.

COSTA, Hertz Jacinto. **Manual de Acidente do Trabalho.** 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Juruá, 2009.

DALLEGRAVE NETO, José Affonso. **A evolução da reparação judicial dos danos decorrentes do acidente típico do trabalho.** Revista do Advogado, São Paulo, ano 28, n. 97, maio 2008.

DIAS, José de Aguiar. **Responsabilidade Civil.** 12ª Ed. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2011.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro, v.7 Responsabilidade Civil.** São Paulo: Saraiva, 2016.

MONTEIRO, Antônio Lopes; BERTAGNI, Roberto Fleury de Souza. **Acidentes do Trabalho e Doenças Ocupacionais: Conceito, processos**

**de conhecimento e de execução e suas questões polêmicas.** São Paulo: Saraiva, 1998.

NUNES, Rizzatto. **Curso de direito do consumidor.** 11ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

OLIVEIRA, Paulo Eduardo Vieira. **O dano pessoal no direito do trabalho.** 2. ed. São Paulo: LTr, 2010.

OLIVEIRA, Sebastião Geraldo de. **Indenizações por acidente do trabalho ou doença ocupacional.** São Paulo: LTr, 2014.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Dano moral.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: Forense 2016.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito civil, v.2 obrigações e responsabilidade civil.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2016.