

Gestão & Educação

VOLUME 01
AGOSTO/2019

EDUCADORES
DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL
EAD
FUTURO



FACONNECT EAD



ISSN 0000-0000



AGORA É

FACONNECT
EAD

Gestão & Educação / Revista da Faculdade de Conchas - FACONNECT v. 1, n. 1, AGOSTO (2019). São Paulo: Faculdade de Conchas (FACONNECT). Educação Superior – Graduação e Pós-graduação, 2019.a

TRIMESTRAL
ISSN 0000-0000

Publicação Trimestral - Os artigos assinados são de extrema responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Disponível em: <http://facon.edu.br/>

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino – Periódicos. I. Faconnect..

REVISTA GESTÃO & EDUCAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR CHEFE

Prof. Dr. Gladson Pereira da Cunha

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Ailton Alves Pereira Júnior
Prof. Ms. Raimundo Nonato de Carvalho Junior,
Profª Antônia Maria Braz.
Prof. Fernando Martins
Prof Leticia Santos de Lima
Juliana Alves

MANTENEDOR

Ailton Alves Pereira

SECRETÁRIA EXECUTIVA

Raquel Zani
Tânia Tomé

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Fernando Martins
Juliana Alves
Adriana Martinez Cheliga

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Rodrigo Santos
Alberto de Freitas
Tayna Silva de Sousa

PROJETO GRÁFICO

Rodrigo Santos
Márcia da Silva Ferreira

COPYRIGHT

Revista Educar Gestão & Educação
ISSN 00000-000 Faculdade de Conchas
FACONNECT - SP/2019.

Olá amigos,

É com enorme prazer que a **FACON**, agora **FACONNET**, lança a sua **Revista Acadêmica Multidisciplinar Gestão & Educação**. Numa sociedade cada vez mais plural, com profusão de informações e debates amplos em todos os segmentos e áreas do conhecimento, a busca de referenciais que possam nortear nossas escolhas é fundamental para direcionar as nossas carreiras. Nesse sentido, organizamos em nossa primeira edição, temáticas relevantes no cenário acadêmico e profissional de forma a prestigiar o conhecimento e a evolução tecnológica.

Iniciamos com a análise da EAD como instrumento de difusão de conhecimento e seu paradigma entre a educação a distância e o paradoxo da informação. Estar inserido em um mundo cada vez mais interconectado significa convergir áreas, que, em princípio, estariam distanciadas pelas suas especificidades, mas que podem se conectar pela motivação e relação entre as carreiras do mercado produtivo e a pedagogia moderna. Daí encontramos os artigos que versam sobre coaching e formação empresarial, que dão ao leitor um prisma diferenciado no campo de atuação do pedagogo.

Uma dicotomia importante que podemos ver nos dias atuais é a de que quanto mais nos constituímos polivalentes e nos conectamos, mais parece que perdemos as nossas referências e isso, é amplamente tratado nos artigos que falam sobre motivação, carreira e pedagogia sistêmica. Claro que não deixamos de lado assuntos correlatos à formação do pedagogo, no campo da gestão e currículo, assuntos estes retratados no papel que o Coordenador Pedagógico precisa ajustar para os próximos anos e do paradigma da proteção integral e do tempo integral, que transformaram a discussão sobre a ampliação de jornada escolar um assunto que envolve a contradição entre os processos formativos na escolarização e a escola guardiã das vulnerabilidades e contenção das violências sociais.

Técnico, mas não burocratizado, o artigo que fala em intertextualidade nos apresenta reflexões importantes para nossa prática docente, nos permitindo explorar outras formas de apreensão, aquisição de conceitos e consolidação de competências. Não há quem não se emocione ao ler o artigo sobre o projeto despertar, onde além de brincarem com as emoções, os autores lidam com o que há de mais belo e sensível em nossas crianças. Ao final, como desfecho de nossa primeira edição, uma pequena, mas importante apresentação conceitual sobre Libras e sua indispensável participação no debate curricular sobre a educação especial nos sistemas de ensino. Convidamos você, nosso amigo, a partilhar das publicações aqui disponibilizadas, via profissionais e pesquisadores sedentos por explorar, com comprometimento e responsabilidade, o maravilhoso universo da ciência; da tecnologia e, da educação. Mesmo em uma sociedade plural, e por vezes injusta, todos somos capazes de transformar o futuro se começarmos a moldar agora, o nosso presente.

Um abraço a todos!

Ailton Alves Pereira Junior

SUMÁRIO

1. <u>EAD: UMA REALIDADE EM ASCENSÃO</u>	07 - 08
<i>Lenice Chaves de Melo Lima</i>	
2. <u>CARREIRA E MOTIVAÇÃO EM CARGOS PÚBLICOS</u>	09
3. <u>PRÁTICA DE EXPERIÊNCIA COM CONSULTORIA DE CARREIRA</u>	10
<i>Juliana Alves</i>	
4. <u>CAOS E COSMOS DO GÊNERO HUMANO E A PEDAGOGIA SISTÊMICA</u>	11 - 17
<i>Antônia Braz</i>	
5. <u>A IMPORTÂNCIA DO COACHING NOS ESTUDOS DOS ADOLESCENTES</u>	18
<i>Letícia Santos de Lima</i>	
6. <u>A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO ÂMBITO EMPRESARIAL</u>	19 - 20
<i>Luana Rodrigues</i>	
7. <u>O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO SÉCULO</u>	21 - 23
<i>Rodrigo Targino de Lima</i>	
8. <u>A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL COMO ELEMENTO DE MUDANÇA:</u> <u>O PARADIGMA DA PROTEÇÃO INTEGRAL EM MEIO ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS</u>	24 - 33
<i>Raimundo Nonato de Carvalho Junior</i>	
9. <u>OS ELEMENTOS DA INTERTEXTUALIDADE COMO RECURSO</u>	34 - 35
<u>FACILITADOR NA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL</u> <i>Fernando Martins</i>	
10. <u>PROJETO DESPERTAR - BRINCANDO COM AS EMOÇÕES</u>	36 - 37
<i>Lenilton Claudino Oliveira e Mariana Gomes Goulard de Melo</i>	
11. <u>LIBRAS - NOSSA LINGUA</u>	38
<i>Flávia Cristina Vieira Bizzozero</i>	

EAD: UMA REALIDADE EM ASCENSÃO



PIXABAY.COM

RESUMO

Esse trabalho tem como objeto o estudo da Educação a Distância no Brasil, seu trajeto histórico e o impacto social a partir da análise de três gerações do ensino a distância: correspondência, novas mídias e on-line. Alguns dados permitem o desenho do cenário atual da EAD no Brasil e justificam o interesse nesse tema. Afinal segundo esses dados, o crescimento é significativo nos últimos anos.

Palavras-chave: EAD; Histórico; Contextualização,

INTRODUÇÃO

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a EAD é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Na literatura, a EAD vem sendo conceituada como “uma atividade de ensino e aprendizado sem que haja proximidade entre professor e alunos, em que a comunicação bidirecional entre os vários sujeitos do processo professor, alunos, monitores, administração seja realizada por meio de algum recurso tecnológico intermediário, como cartas, textos impressos, televisão, radiodifusão ou ambientes computacionais” (ALVES; ZAMBALDE & FIGUEIREDO, 2004, p.6)

O consenso mais comum é de que a educação a distância se desdobra em três gerações.

Primeira Geração: Correspondência, início do século XIX. Nela o material era autoinstrutivo o que permitiu a discussão sobre autonomia e autoaprendizado. Neste século houve a melhoria das técnicas de impressão, o desenvolvimento dos

meios de transporte e dos mecanismos de comunicação.

Segunda Geração: Novas Mídias. Contou com o auxílio de novas tecnologias como a televisão, o rádio e o telefone. Que permitiram uma informação sincrônica entre duas ou mais pessoas estabelecendo contato em ambientes diferentes. Um bom exemplo da EAD via televisiva, ou também chamada de Teleducação ou Telecursos são os cursos até hoje ofertados pela Fundação Roberto Marinho.

Terceira Geração: On-Line. Deu-se principalmente a partir de 1995 com o enorme crescimento da internet e a efetivação do espaço virtual.

De acordo com Maia e Mattar (2007, p.22), “em relação à geração anterior, não temos mais uma diversidade de mídias que se relacionam, mas uma verdadeira integração delas, que convergem para as tecnologias de multimídia e computador”. Sob o prisma da normalização da EAD, o marco cronológico é 1996, quando a Lei nº 9.394/96 “oficializa a era normativa da educação à distância no Brasil pela primeira vez, como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino. “Pela primeira vez, na história da legislação ordinária, o tema da EAD se converte em objeto formal.” (MARQUES, 2004)

MÉTODOS

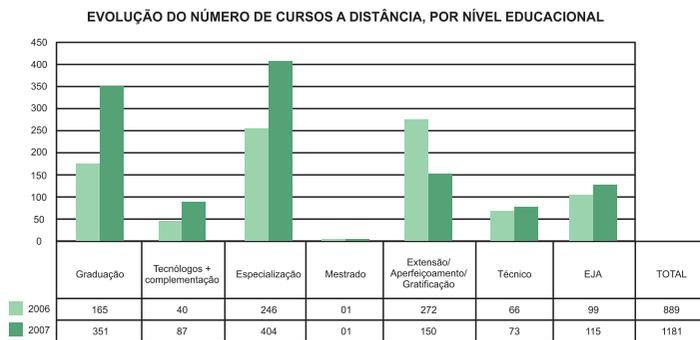
Analisamos a partir de pesquisa bibliográfica a trajetória e evolução da EAD no Brasil, para qual utilizamos as referências que constam ao final do trabalho. Organizamos as informações relevantes e apresentamos de forma objetiva e clara os pontos principais de cada geração do ensino EAD.

Observamos e registramos dados estatísticos e o gráfico que apresentamos nos resultados.

RESULTADOS e DISCUSSÃO

De acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRA EAD) publicado em 2008 (SANCHEZ 2008) foram mais de 2,5 milhões de brasileiros que estudaram em cursos com metodologias à distância. Isso demonstra um período de grandes transições no contexto educacional que nos leva a refletir sobre que impacto social tivemos.

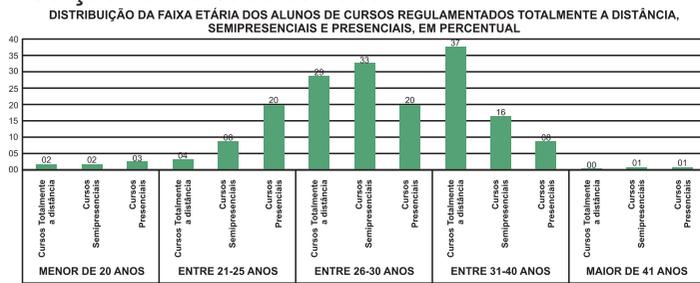
O número de cursos oferecidos em diferentes níveis educacionais, nessa modalidade de ensino, vem aumentando significativamente, como podemos observar no gráfico abaixo.



FONTE: Abra/EAD2008

De acordo com dados abaixo nos cursos à distância e semipresenciais a faixa etária dos alunos que apresenta o maior índice está entre 26 e 40 anos de idade.

O que nos fez refletir que se aplica a classe trabalhadora a qual busca qualificação para melhor inserção no mercado de trabalho.



http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016

CONCLUSÕES

Verificamos que a EAD proporcionou algumas facilidades ao processo de formação caminhando em paralelo ao desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação, que por sua vez criaram oportunidades às diferentes profissões atuais, bem como novos desafios.

Vista por muitos teóricos como uma forma de democratizar o ensino vem acompanhando as mudanças históricas e sociais e as políticas educacionais.

O aumento significativo tanto nos cursos oferecidos como no número de alunos nos leva a crer que continuará em ascensão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rêmulo Maia; ZAMBALDE, André Luiz; & FIGUEIREDO, Cristhiane Xavier. Ensino a Distância. UFLA/FAEPE. 2004.

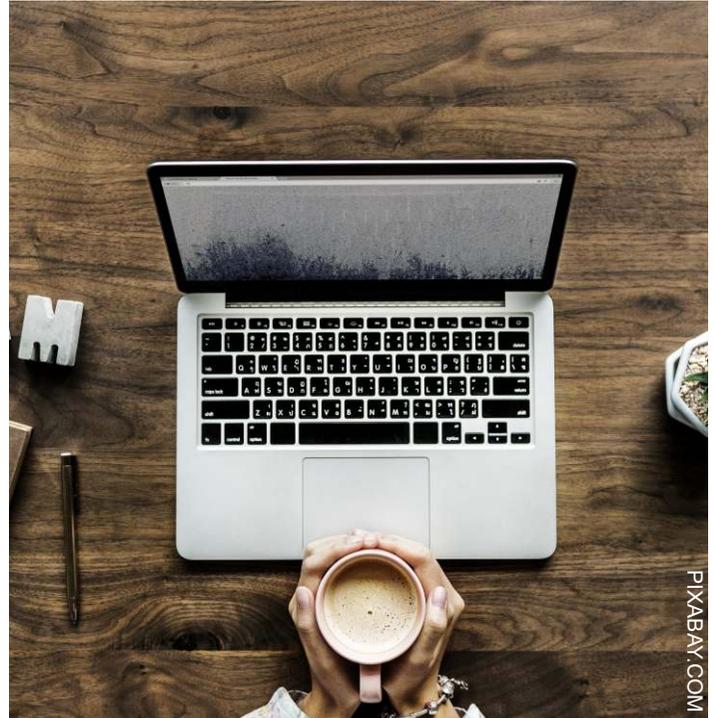
BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em <www.mec.gov.br> acesso em 11/06/2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. Cortez. 2 edição. Rio de Janeiro: 1995.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. ABC da EAD. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARQUES, 2004, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16139.shtml>

SANCHEZ, Fábio (Coord.). Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. 4.ed.São Paulo: Instituto Monitor,2008. .



Lenice Chaves de Melo Lima

Ou simplesmente Le Melo, nasceu em Osasco-SP, em 1967.

Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino onde também exerceu a função de Coordenadora Pedagógica. Professora em cursos de graduação e pós-graduação na área de Educação.

Pedagoga, Psicopedagoga, especialista em Docência do Ensino Superior e Educação Ambiental. Conhecimentos nas áreas de Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Inclusiva e Psicomotricidade.

Escritora e poetisa publicou quatro livros: "Janelas Entreabertas... de luz e paixão", 2015 e "Bordando Versos" em 2017 ambos de poemas. E os infantis "Poesia de Brincar" 2016 e "Chico" 2018.

Co-autoria em cinco antologias poéticas. Colaboradora em revistas literárias que circulam dentro e fora do país, tanto no formato digital quanto físico. Participação em saraus e projetos literários e culturais.

CARREIRA E MOTIVAÇÃO EM CARGOS PÚBLICOS.



Todos os dias, de todas as maneiras, estou evoluindo cada vez mais.

Você está realizado na sua vida? E no trabalho, com seus colegas? Sente Prazer na sua profissão atual, ou acredita que algo precisa mudar?

Ao respondermos estas perguntas conseguimos entender o nível de motivação ou desmotivação de cada indivíduo, pois todos passam a vida buscando a felicidade e, assim, sentem a sensação de pertencimento. Seja na vida pessoal com a família, amigos e na vida profissional todos almejam evoluir profissionalmente, ou seja, desejando novos cargos, melhores salários e mudanças na carreira.

A Teoria de Maslow cita que o ser humano busca, primeiramente, suprir suas necessidades básicas. E sentir-se seguro é uma delas. Portanto, é natural buscarmos a socialização em grupos a fim de gerarmos vínculos afetivos, e quando avançamos rumo a esses objetivos passamos a ter necessidade de reconhecimento e valorização. Sendo assim, o topo da pirâmide de Maslow está ligado à motivação. É importante destacar que citei os estudos das bases de Maslow com o intuito de exemplificar como a motivação está ligada às carências humanas. Assim, melhora nossa vida profissional e também a produtividade.

Vale ressaltar que quando falamos de Carreiras públicas as necessidades de segurança são supridas de imediato, pois os cargos públicos no Brasil têm estabilidade, ou seja, o profissional tem pouco ou quase nenhum risco de perder seu emprego. Porém, quando falamos de Motivação e necessidade de reconhecimento, as estruturas criadas deixam a desejar, pois faltam políticas públicas de incentivo. Logo, a estabilidade pode gerar comodidade e salários estagnados, por conta que o concurso é para um cargo específico, então em

determinado momento o profissional sente que não tem como evoluir.

O Governo Federal por meio de Lei de Incentivo obrigou todos os Estados e municípios a apresentarem um plano de Carreira para os funcionários públicos, desde 2015 a grande maioria dos municípios tem essa política escrita e aprovada, porém pouco divulgada, e ainda com muitos pontos de melhoria.

Vou exemplificar aqui a Carreira Pública de um Policial Municipal, antes da aprovação da Lei, muitos não tiveram oportunidades de evolução em suas carreiras. Há também relatos de casos em que o profissional demorava aproximadamente 10 anos para conseguir promoção dentro da corporação. Imagine você 10 anos executando a mesma função ou ganhando o mesmo salário.

Hoje, há diversas formas de mensurar o desempenho do policial e uma delas é o quanto eles investem em cursos para aprimoramento do seu conhecimento. Cursar uma Faculdade, fazer uma especialização e cursar as academias internas permitem que além de adquirir novos métodos possam expandir sua mente evolutiva e exercer melhor seu propósito de vida, isto é, cuidar, guardar e resguardar vidas humanas; agindo na contenção e na prevenção de várias sequelas da sociedade. Diante do exposto pergunta-se: Qual foi a motivação desse profissional ao tentar a sorte nesse concurso público?

Estabilidade Financeira? Segurança de um cargo público? Seguir a profissão do pai? Servir seu país/cidade? Servir a população e ajudar pessoas? Aprendi no Coaching as fases do processo evolutivo, que são 7 e falarei rapidamente sobre cada uma, **nível 1** – sua casa, sua saúde; **nível 2** – seus comportamentos, relacionamentos e ações; **nível 3** – seu conhecimento, suas competências, **nível 4** – seus valores, suas crenças; **nível 5** – sua missão, seu papel na sociedade (pai/mãe, filho/filha, qual sua profissão?), **nível 6** – O que você faz contribui para melhoria do mundo/universo? **Nível 7** – Espiritualidade, qual seu propósito nessa vida?

Já parou para pensar como está seu nível de entendimento sobre sua vida e sobre sua carreira? Faz sentido para você entender qual é o seu propósito e sua missão nesta jornada chamada “Vida”?

Este é um texto reflexivo, com a intenção de mostrar que sempre temos como evoluir, que a vida é uma grande jornada rumo ao topo e que podemos chegar ao ápice dessa pirâmide.

PRÁTICA DE EXPERIÊNCIA COM CONSULTORIA DE CARREIRA



JOB

PIXABAY.COM

Entendo-me como uma pessoa inquieta que sempre buscou entender melhor o mundo, questionadora nata, pergunto e logo existo. Meu perfil comportamental é de Comunicadora e Executora, isto fez com que sempre estivesse em busca de atividades relacionadas a grupos sociais.

O jovem, desde muito cedo, sofre pressões para escolher a profissão que quer seguir na vida, e dentre as opções, o jornalismo mostrou ser a melhor opção na época. No jornalismo, desenvolvi um pensamento crítico, aprendi a perguntar e a usar a comunicação da forma correta.

Este conhecimento, certamente, permitiu que me tornasse uma Consultora de Carreiras e Coach. Migrei para a área educacional em meados de 2008 e comecei ajudando a minha mãe em um Polo de Educação a distância, especificamente na parte comercial. Encantei-me com a possibilidade de ajudar pessoas a adquirirem mais conhecimentos e evoluírem em suas profissões. Esta foi minha motivação para mudar de carreira.

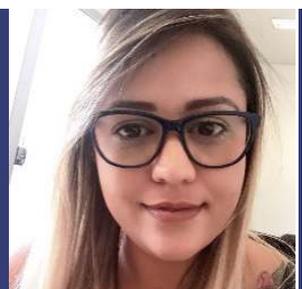
Tive um bom resultado na captação de alunos de Graduação e Pós-graduação, seja no Polo ou nas instituições de Ensino as quais trabalhei. Posteriormente, fui contratada pela “Catho Educação” em uma nova unidade de negócios. Neste segmento, o usuário do Site ao buscar vagas de emprego era motivado a procurar cursos com a

finalidade de melhorar o currículo e, consequentemente, evoluir na carreira.

Nesta época, tive minhas primeiras vivências como coaching e entendi que é necessário pensar na carreira de forma estruturada e objetiva. Além disso, percebi que todo indivíduo ao almejar entrar no mercado de trabalho precisa conhecer suas principais habilidades, estar conectados com seus sonhos e gostar do que faz. Existe uma frase de um Pensador desconhecido que faz muito sentido “Escolha um trabalho que você ame e não terás que trabalhar um único dia em sua vida!”.

REFERÊNCIAS

José Roberto Marques atua com desenvolvimento humano há mais de 30 anos, escritor, professor convidado da Universidade de OHIO (EUA) e Presidente do Instituto Brasileiro de Coaching.



Juliana Alves

Consultora de Carreira, Coach

Gestora do Polo de Educação à Distância, Diretora de Expansão e Marketing em Instituições de Ensino.

Formada em Jornalismo (2004), Pós-Graduada em Marketing (2007) e Docência do Ensino Superior (2018).

Formada Pelo Instituto Brasileiro de Coaching (2019), com as seguintes habilitações: Professional & Self Coach, Leader Coach, Life Coach e Analista Comportamental.

CAOS E COSMOS DO GÊNERO HUMANO E A PEDAGOGIA SISTÊMICA



RESUMO

O artigo tem como objetivo discorrer sobre o cenário atual para o ensino/aprendizagem, suas implicações, reflexões, estratégias, metodologias, com destaque para a Pedagogia Sistêmica que aplica ideias da Constelação Familiar. O cotidiano é bastante exigente quando se refere ao amadurecimento e alocação do indivíduo no meio, muitas vezes saturado por paradigmas mal resolvidos e contrariedades que conduzem para conflitos internos, refletidos familiarmente e nos principais meios de convívio. O ambiente educacional é entre outros um dos mais exigentes e sacrificado por esses conflitos internos, muitas vezes agravados por tradições familiares de frustração, dificuldades e repetições de comportamentos conflitantes. Para que uma transformação ocorra, é imprescindível que a formação ofereça oportunidades para a construção de competências de forma a aprimorar a qualidade e as potencialidades individuais nos mais diversos contextos educacionais. Esta investigação tem por finalidade discutir a formação de que proporcione aos estudantes, o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa por intermédio das competências profissionais e teóricas que são abordadas no texto. Sob tal perspectiva, buscou-se analisar como a sensatez poderia atuar na formação de discentes mais fortes e equilibrados emocionalmente, o que resulta em uma aprendizagem mais eficiente, sólida e tranquila. Por meio deste estudo, pode-se indicar que a reflexão acerca do processo e a aplicabilidade da Pedagogia Sistêmica, são formas significativas e relevantes para que os estudantes deixem de tratar isoladamente seus conflitos, aflições e dificuldades do curso e passem a relacionar informações advindas da teoria ao seu conhecimento, uma vez que os resultados obtidos apontam que a integração da teoria à prática possibilita-lhes mudanças significativas na aprendizagem, estimulando o engajamento no pensamento crítico desejável para a busca do crescimento educacional e pessoal contínuo.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem, Família, Pedagogia Sistêmica

INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre uma temática ainda pouco desenvolvida no meio educacional no Brasil, mas que na Alemanha, por exemplo, vem trazendo muitos bons resultados e colaborando para o desenvolvimento de muitas crianças e adolescentes no enfrentamento de dificuldades de aprendizado e socialização, a Pedagogia Sistêmica.

Ao deparar-se com algumas dificuldades de ordem familiar, social, que implicam muitas vezes no fracasso do discente em sua aprendizagem, percebeu-se que muitas vezes isso se dá pela dificuldade de resolver, superar ou até mesmo enfrentar situações comuns ao ambiente familiar que freiam, dificultam ou não promovem suporte para a aprendizagem, o que chamamos de comportamentos repetitivos familiares, difícil de ser quebrado ou superado principalmente pelas crianças. Mediante tal problema, surge o interesse em pesquisar novas ferramentas que possam colaborar efetivamente na sua resolução, deparando-se, assim, com as pesquisas e metodologias de Bert Hellinger e as Constelações Familiares.

Por meio da pesquisa sobre a metodologia, e resultados positivos reconhecidos pelos artigos e pesquisas realizados, e a possibilidade de aplicabilidade no contexto escolar; que tal pesquisa se impulsiona e justifica para futuros e contínuos estudos, uma vez que é um novo caminho, uma nova porta sendo aberta para minimizar dificuldades e traumas no ambiente escolar.

Conduzindo-se pelo referencial de Moita Lopes (1996), a pesquisa desenvolvida pode ser caracterizada como qualitativa, visto que está centrada na investigação de bibliografia sobre processo de ensino e aprendizagem, e solução de problemas relacionados aos conflitos familiares que refletem no ambiente educacional.

Segundo apresenta Erickson (1991, p.338), o termo qualitativo pode ser visto como interpretativa, “caracterizado por uma série de abordagens que enfatizam a descrição e a análise dos sentidos de eventos rotineiros” vivenciados pelos participantes do contexto investigado. Entre suas principais abordagens, temos além da pesquisa bibliográfica, a observação de documentos.

Com base nesse referencial, pode-se, portanto, caracterizar este estudo como qualitativo, interpretativo.

1 - MARCO TEÓRICO

Historicamente, são milhões de anos de evolução da vida em nosso planeta azul, nos quais devem ser computados o tempo de origem e formação da própria Terra. Quanto ao ser humano, desde seu início e evolução até chegar ao homo sapiens também percorreu um transcurso grande de tempo. O site Origem da Palavra esclarece que “‘Humano’ veio do Latim HUMANUS, relacionado a HOMO, ‘homem’, e HUMUS, ‘terra’, pela noção de ‘coisas terrestres’, em oposição a ‘seres divinos’, de uma raiz sânscrita MAN-, ‘homem’”.

Por sua vez, o site dos Significados que se apresenta como “um repositório de significados, conceitos e definições sobre os mais variados assuntos. Explicamos o que é, o que significa e o que quer dizer cada coisa”, assim aborda o homo sapiens e sua evolução:

Homo sapiens é o nome dado à espécie dos seres humanos, de acordo com a classificação taxonômica. Esta é uma expressão latina que significa literalmente ‘homem sábio’ ou ‘homem que sabe’.

Estima-se que os primeiros Homo sapiens tenham aparecido entre aproximadamente 300 mil e 100 mil anos atrás, na atual região do leste africano.

A principal característica que marca o Homo sapiens é a sua capacidade de pensar e raciocinar, qualidade esta que é única entre os seres desta espécie. Além disso, o Homo sapiens é conhecido por suas complexas estruturas sociais e sistemas de comunicação.

Os Homo sapiens, supostamente, evoluíram a partir do Homo erectus, espécie antecessora que surgiu há cerca de 1,5 milhões de anos e já possuía características fisiológicas bastante semelhantes ao do homem moderno, como a postura e as dimensões do cérebro.

Ocorre que é possível constatar que, nos últimos tempos, esse homo sapiens, em progressão geométrica, transforma-se em algo que não reconhecemos mais. Então, de que humano estamos falando? Como visto acima, a etimologia dessa palavra traz, de forma muito simples e objetiva, a indicação de que somos “homens do planeta Terra”.

Porém, enquanto componentes dessa espécie sábia

da Terra, podemos arriscar uma pequena complementação e considerar que também somos dotados de uma centelha divina manifestada pela atividade cerebral inteligente e criativa, de forma contínua, cumulativa e inventiva, que nos permite sermos, inclusive, uma invenção de nós mesmos nos inter-relacionamos com tudo e todos que compõem o universo. Podemos analisar que essa concepção aponta, no seu bojo, a infinita e maravilhosa possibilidade de sermos, ao mesmo tempo, caos e cosmos, termos assim apresentados pelo Dicionário Houaiss:

Caos s.m. (1572) 1 MIT em diversas tradições mitológicas, vazio primordial de caráter informe, ilimitado e indefinido, que precedeu e propiciou o nascimento de todos os seres e realidades do universo 2 p.ext. FIL na tradição platônica, o estado geral desordenado e indiferenciado de elementos que antecede a intervenção do demiurgo 3 mistura de coisas em total desarmonia; confusão (a coisa está em c.) (sua cabeça ficou com c) 4 FÍS comportamento de um sistema dinâmico que evolui no tempo, de acordo com uma lei determinista, e é regido por equações cujas soluções são extremamente sensíveis às condições iniciais, de modo que pequenas diferenças acarretarão estados posteriores extremamente diferentes c. primordial COSM suposto estado de mistura e irregularidade dos elementos no espaço, antes de se separarem e ordenarem para formar o Universo. ETIM lat. chãos,i 'caos, confusão, os infernos; escuridão (2009, p. 390).

Cosmos s.m.2n. (1563) 1 COSM espaço universal, composto de matéria e energia e ordenado segundo suas próprias leis; universo 2 FIL na filosofia grega, a harmonia universal; o universo ordenado em leis e regularidades, organizado de maneira regular e integrada ETIM gr. kósmos,ou 'ordem, conveniência, organização, ordem do universo, mundo, universo' (2009, p. 561)

Retornando à ideia da infinita e maravilhosa possibilidade de sermos, ao mesmo tempo, caos e cosmos, a palavra “infinita” tem a intenção de trazer a ideia da ausência de limites e a palavra “maravilhosa” traz um viés poético e otimista, pois, se somos dotados de inteligência e temos amplas possibilidades de nos inter-relacionarmos, podemos (ou não) ser agentes de grandes e valiosas transformações em nós mesmos, no outro, no planeta e no universo que habitamos (HARARI, 2018; (KAKU, 2015).

Somos caos e, ao mesmo tempo, cosmos. Por quê? Tudo que está no universo é composto de matéria e energia ordenadas por leis próprias que se mantêm ou se alteram de acordo com quem (todos os seres vivos) e o que (todos os seres e objetos inanimados) o compõem; vivemos individual e coletivamente momentos de ordem e desordem de ideias e ações; harmonizamos e desarmonizamos tudo e todos; ora

somos vazio, ora excesso; vivemos senso e contra senso; controlamos e descontrolamos; zelamos pelo equilíbrio interno e externo ou desequilibramos nós mesmos e o todo; ora somos o exemplo de regularidade e ora de irregularidade; homogeneidade e heterogeneidade ora nos acalentam e ora são a nossa própria tormenta. Somos o pequeno grão, somos o todo, somos simplesmente humanos com a plena e fantástica possibilidade de construção, reconstrução e consequente evolução de forma sistêmica (HARARI, 2016; KAKU, 2015)

No planeta não há mais fronteiras, não há mais limites estabelecidos; há um tecido social planetário no qual as diferentes sociedades se revelam, se contrapõem, se complementam, se diferenciam, se distanciam e se aproximam. Diversidade sistêmica que revela tanto para umas quanto para as outras sociedades diferentes conceitos e vivências acerca da riqueza, pobreza, cultura, política, ciência, religião, educação, linguagem, arte, criminalidade, economia, liberdade e várias outras inúmeras facetas (CARVALHO, 2013).

Desses conceitos e vivências emergem algumas características planetárias e apontam-se alguns exemplos: o ser humano está vivendo mais e, portanto, agregam-se mais anos à vida sem, contudo, agregar mais vida aos anos; em alguns lugares do planeta prevalece a fome, em outros a obesidade; não há ponto de equilíbrio entre ciência e religião; não há mais fronteiras para comunicação; evoluímos muito, científica e tecnologicamente, mas moralmente estamos quase estagnados; geramos crianças em laboratório e não sabemos mais educar estes filhos da Terra; fazemos viagens e descobertas espaciais e degradamos a nossa natureza, usamos nanotecnologia para o rejuvenescimento e não nos reconhecemos mais no espelho; temos leis para tudo e não respeitamos e reconhecemos o nosso próprio corpo; nos comunicamos com desconhecidos e desconhecemos as pessoas de nossa própria família; somos solidários no auxílio às catástrofes mundiais, mas não estendemos a mão a quem sofre ao nosso lado; há ainda inúmeros outros exemplos. Caos humano, nos perdemos (HARARI, 2016).

Com isso, podemos compreender que a responsabilidade acerca da qualidade da existência não está somente sobre o ombro de cada um de nós: vive-se um jogo de forças de forma sistêmica. O caos e o cosmos também são externos a nós. E sendo assim, também nas diferentes sociedades de nosso planeta, por outro lado, há luz. As diferentes ciências nos apontam, em inúmeras pesquisas, as enormidades do potencial individual e coletivo do ser humano a respeito do qual também podem citar alguns exemplos: geneticamente o nosso cérebro encontra-se em plena evolução, pois utilizamos aproximadamente um décimo de nossa capacidade mental e há noventa por cento a ser desenvolvido e explorado; sinapses neurais são cada vez mais rápidas; superamos cotidianamente a nossa capacidade física; conhecemos minimamente as nossas capacidades mentais; podemos curar com as nossas capacidades metafísicas; podemos resolver problemas por meio do nosso infinito potencial criativo;

temos uma enorme capacidade de comunicação, integração e inter-relação. Cosmos humano, podemos nos reencontrar (HARARI, 2016; HARARI, 2018).

Constituímo-nos como seres humanos nas relações que estabelecemos com os membros da nossa espécie e com o meio que estamos inseridos, transformando e sendo transformados, dessa forma, evoluímos nas dimensões que compõem a nossa existência: dimensões física, mental e emocional, considerando que somos, portanto, matéria, pensamentos e emoções. Somos sistêmicos (HARARI, 2018).

Trazendo a reflexão para o aspecto pessoal, de construção e reconstrução, dos homens e das sociedades, interferem na minha própria constituição, assim, interferirão também de forma incisiva no outro e no todo. Como, então, viver e contribuir com a plena evolução de nós mesmos e do Universo? Neste contexto, cabe retomar algumas reflexões sobre o efetivo significado da palavra ética.

Para além das definições do verbete em dicionários da língua portuguesa, recorremos à filosofia a fim de iluminar a reflexão. Filosoficamente falamos que a ética do gênero humano ultrapassa o reconhecimento e cumprimento de um conjunto de normas ou regras definidas por um grupo social em um dado momento histórico, falamos de ética enquanto postura, modo de vida, escolha, vivência de princípios e valores que visem o bem comum, isto é, o bem para tudo e todos, rompendo assim com uma visão minimalista da existência humana. (HARARI, 2018; KAKU, 2015)

Considerando as reflexões iniciais e a importância da postura ética nos cabe analisar qual é o papel da família e da escola na formação humana e na constituição e evolução do tecido social. Poucos conceitos evoluíram e modificaram-se tanto quanto o conceito de família. Na sociedade medieval, as famílias eram somente grandes agrupamentos de pessoas consanguíneas, servidores e protegidos que conviviam com proximidade sob o mesmo teto. O conceito de família evoluiu, assim como foram evoluindo os conceitos de infância, de criança e de ser humano e na contemporaneidade o conceito e a organização da família mudam drasticamente (VIEIRA, 2018).

Hoje, podemos destacar que a família é um pequeno agrupamento nuclear de parentes ou agregados que coabitam e interagem caracterizando uma estrutura psicossocial estruturada. Neste cenário, algumas características encontram-se imbricadas: espaço e tempo compartilhados, formação de laços afetivos, hereditariedade, adoção, legitimação, transmissão e legados tudo isso regido por leis próprias que organizam as relações e situam os indivíduos em uma linhagem (VIEIRA, 2018).

Embora muitos aspectos familiares tem se alterado ao longo da evolução humana, permanece a certeza de que é na família que o ser humano começa a construção de sua identidade, reconhece a sua existência e a do outro e passa da absoluta

dependência para construção de sua gradativa autonomia. No contexto familiar há a organização de espaços e tempos e o tempo presente de um núcleo familiar traz sempre registros do passado que alimentarão o futuro. Todo processo de subjetivação é um processo de humanização que, portanto, envolve o outro (VIEIRA, 2018).

Tudo que se passa em família deixa marcas que atravessam gerações, determinando, consciente ou inconscientemente, respostas e condutas. É na família que se inicia a construção (ou não) de princípios morais e éticos e, conseqüentemente, constroem-se também sentimentos de confiança, pertencimento, autopreservação, segurança, autoestima, etc. (VIEIRA, 2018). Ocorre que os espaços familiares foram ficando cada vez mais reduzidos, assim como reduziu-se o núcleo familiar e as crianças passaram a conviver socialmente com seus pares em espaços escolares. Caos e Cosmos, o diverso interage nos ambientes escolares.

Triângulos isósceles perambulam nas esquinas, glândulas encontram-se enlouquecidas, verbetes perderam seu eu interior, expirou a lei contra a escravidão, a história parou no tempo, Alice não vive mais no país das maravilhas, a Negrinha de Monteiro Lobato ressuscitou em um milhão de corpos, Monalisa virou-se de costas e agora chora o tempo todo, abalos císicos, furacões e tempestades consumiram a geografia, não há mais corpos sãos e muito menos mentes sãs, as línguas perderam sentido e significado. (LOBATO, 2019; CARROL, 2013; ISAACSON, 2017).

Esfacelamos as ciências. Reconhecemos núcleos celulares e não sabemos a função do baço, a nanotecnologia cria essências e perfumes e esquecemos a beleza da flor, adoramos o piano, mas os concertos estão proibidos. Há só uno não há todo. Há um abismo entre ciência e sapiência, que hoje constitui-se em um grande dilema da educação. É fato que, hoje a escola e seus educadores não atendem com eficiência e eficácia a função social a qual destinam-se (ALVES, 2010)

Conseguiremos reconectar os conhecimentos construídos pela humanidade a fim de que o humano em sua mais ampla, plena e rica diversidade possa desenvolver-se plenamente para o exercício da cidadania e para a qualificação para o mundo do trabalho? (CARVALHO, 2013).

Inspirados em princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, evidenciamos em nossa legislação que a educação é dever da família e do Estado. Caos e cosmos novamente se revelam quando pensamos que a família deixa a desejar no cumprimento de sua função social, além da função humana e da função moral, e que cabe a escola contribuir para o bem-estar de um povo, com sobrecarregada responsabilidade em desenvolver nos cidadãos a capacidade de pensar porque é com o pensamento que se faz um povo e se abre a possibilidade de reconstruir a história. (CARVALHO, 2013).

Mas, para desenvolver essa capacidade de pensar, é preciso Aprender o quê? Aprender para quê? Aprender quando? Aprender como? O que fica da escola quando ela se esvai?

Nesse contexto, de que pedagogia estamos falando? Ciência da educação e do processo de ensino e aprendizagem? Conjunto de doutrinas, princípios e métodos que visam assegurar uma educação eficiente? Tais definições demonstram-se vazias de sentido e significado e por si só não atendem mais a nossa urgente e emergente necessidade de ressignificarmos o saber e arte de ensinar. Na escola é chegada a hora de deixarmos de comunicarmos o saber para construirmos o sabor de aprender.

Nesse sentido, é necessário que busquemos a ampliação do conceito de pedagogia. Se somos (eu e os outros, ora sozinhos, ora agrupados) e vivemos (em diferentes casas, famílias, escolas, sociedades, planeta) caos e cosmos ao mesmo tempo, precisamos dar enfoque para as organizações e classificações desses múltiplos e amplos sistemas complexos por meio de uma pedagogia sistêmica, a respeito da qual temos que refletir. (VIEIRA, 2018).

2 - A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A PEDAGOGIA SISTÊMICA

Diante de tantas indagações de extrema relevância e inquietação, tem-se buscado a Pedagogia Sistêmica como uma possibilidade assertiva para minimizar conflitos escolares, trazendo luz aos conflitos pessoais e familiares que originam dificuldades de aprendizagem e outras questões conflitantes que deságuam nos ambientes escolares.

A Pedagogia Sistêmica permite perceber as pessoas não como indivíduos isolados, mas como parte de uma ampla estrutura inter-relacionada. O pensamento sistêmico nos reconecta com as nossas origens, com nossos semelhantes, com a vida em suas mais diferentes formas, com o planeta, com o universo. O cosmos estará em nós (VIEIRA, 2018). Mas antes de continuarmos desenvolvendo ideias que esclareçam a respeito do conceito e das possibilidades da Pedagogia Sistêmica, é necessário mencionar alguns aspectos acerca de sua fonte: as constelações familiares.

Bert Hellinger, alemão, nascido em 1925, formado em Filosofia, Teologia e Pedagogia. Missionário católico, estudou, viveu e trabalhou durante 16 anos no sul da África, dirigindo várias escolas de nível superior. Após esse período, aprofundou seus estudos e pesquisas tornando-se psicanalista e, por meio da dinâmica de Grupos, da Terapia Primal, terapia que tem indicação específica para as neuroses, criada por Arthur Janov, nos anos 60, que se pode considerar de choque por ser bastante exigente, mas que também proporciona muito alívio psicológico, bem como da Análise Transacional, de diversos métodos hipnoterapêuticos e demais técnicas, desenvolveu sua própria Terapia Sistêmica e Familiar a qual denominou: Familienaufstellen (respectivamente: "Colocação do Familiar", traduzido



para: Constelações Familiares, no Brasil). Trata-se a Constelação Familiar de um método psicoterapêutico que estuda os padrões de comportamento de grupos familiares através de suas gerações (HELLINGER SCIENTIA, 2019).

As constelações familiares partem do pressuposto de que a família, como sistema próprio, gera influência constante sobre o desenvolvimento do indivíduo. Cada indivíduo possui características e cargas emocionais que nem sempre se sabe ou compreende-se a sua origem ou o motivo que faz sentir-se assim. Acontece que, muitas vezes, sem saber, essas dificuldades são resultadas a partir de nossos sistemas familiares e é isso que a Constelação Familiar estuda.

O método explica que há uma repetição de comportamentos, de acordo com gerações, mesmo que de uma maneira inconsciente. Hellinger propõe que há uma “consciência de clã”, norteador por ordens arcaicas ou ordens do amor, que referem-se a três princípios norteadores: a necessidade de pertencer ao grupo ou clã; a necessidade de equilíbrio entre o dar e o receber nos relacionamentos e a necessidade de hierarquia dentro do grupo ou clã.

Hoje a Constelação Familiar Original “Hellinger” é aplicada em muitas áreas, tais como: política, grandes corporações, médias e pequenas empresas, empresas individuais, gestão e administração executiva, universidades e escolas, tribunais, hospitais e, claro, para todos os assuntos individuais. No ambiente estudantil - universidades e escolas - verifica-se que Marianne Franke Gricksh, Angelica Olivera e Alfonso Malpica buscaram aplicar os conceitos e métodos das constelações familiares no campo pedagógico tendo nessa metodologia um refrigério para as resoluções dos conflitos escolares que, muitas vezes, têm origem no convívio familiar, promovendo assim uma transformação não apenas no estudante, mas também em toda família, refletindo de forma positiva em todo ambiente escolar.

Excelente lição da pioneira Marianne Franke Gricksh, em sua obra “Você é um de nós”, foi apresentada na Reportagem Pedagogia Sistêmica: Projeto Europeu numa escola Brasileira, publicada no canal YouTube (2013). Vejamos:

As constelações familiares me conduziram a uma nova compreensão dos alunos. Vi como estão inseridos em suas famílias e a sua lealdade a elas. Mas também reconheci as forças que empregavam constantemente para ligar sua vida familiar a escolar e percebi que essas forças poderiam ser frutíferas. Na verdade, isso acontece quando nós, professores, abrimos nosso coração às famílias, permitindo-lhes entrar em nossas salas de aula como uma presença invisível e permanente. As ideias fundamentais de Hellinger, do que significa estar inserido no contexto familiar é que me levaram inicialmente a usar a ideia sistêmica em minhas aulas.

Não podemos perder de vista que os objetivos para a aplicabilidade da Pedagogia Sistêmica no ambiente escolar são bastante pontuais: gerar um espaço adequado ao aprendizado e bem estar do aluno; reconhecimento da importância dos pais no processo educacional efetivamente; a escola é um local destinado exclusivamente para a aprendizagem e não para fins terapêutico, embora faça uso de algumas técnicas terapêuticas com o exclusivo objetivo de promover a aprendizagem; pois, no momento em que a instituição, pais, professores e alunos têm clareza de seu papel e suas responsabilidades, o aprendizado ocorre com mais fluidez e tranquilidade.

Quando pensamos na definição de função social da escola, no papel do educador e na importância da Pedagogia Sistêmica, consideramos de extrema relevância que alguns aspectos pesquisados e discutidos por Morin (2000) sejam objetos de nossa constante reflexão e componham cotidianamente as práticas educativas escolares.

Algumas de suas ideias podem iluminar as nossas ações no ambiente escolar: não somos detentores de todo o saber; o saber pode ser substituído, complementado, ressignificado; não temos controle sobre a celeridade da construção dos conhecimentos; verdades absolutas nos cegam, nos limitam, nos iludem; a provisoriade do conhecimento é uma dádiva; o erro representa a possibilidade do acerto; aprendo e apreendo efetivamente o que tem conexão e significado e é necessário à melhoria da minha vida e ao todo; na condição e identidade humana, temos aspectos comuns que nos caracterizam enquanto espécie, porém somos dotados de particularidades que nos permitem sermos únicos e muito importantes enquanto componentes do universo; a Terra é a nossa casa e as nossas ações interferem de forma positiva ou negativa no todo; as incertezas trazem a possibilidade da criação e do amplo desenvolvimento humano; devemos compreender a si próprio e aos outros e agirmos visando o bem comum. Não se pode ignorar que são aspectos acerca de pensamentos e ações sistêmicas (MORIN, 2000).

Acreditar que a escola sozinha pode construir uma sociedade constitui-se em uma visão ingênua, simplista e idealista. A educação escolar relaciona-se dialeticamente com a sociedade e, se cabe aos educadores contribuir para a transformação da sociedade através de suas práticas, é necessário rigor na ação sublime de ensinar.

Nesse sentido, recorremos a Freire e seus pensamentos de que ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a

mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos. (FREIRE, 1996).

E ao recorrermos a esses pensamentos de Freire e ao seu chamado a fim de que o educador promova reflexões e ações que ressignifiquem a sua prática, torna-se impossível não chegar à conclusão ao fato de que ensinar exige ética do gênero humano e, conseqüentemente, pensamento alargado; e nesse último aspecto, encontramos a Pedagogia Sistêmica como uma proposta que possibilita esse alargamento do pensamento e das possibilidades de resolver e/ou melhorar as dificuldades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Universo é sistêmico. Nada se sustenta de forma isolada. Os seres humanos possuem várias moradas e temos o dever de conviver em comunhão e cuidar da melhor forma possível de todas elas. Temos problemas a resolver, soluções inusitadas a encontrar; temos que evoluir e a felicidade é sempre um convite.

Autoconhecimento, conhecimento e prática do bem universal nos trará a primordial possibilidade de sermos livres nem que seja dentro de uma casca de noz (SHAKESPEARE, 1997). Educar-se é dever de cada um e de todos nós. Eu, família, escola e sociedade.

Contudo, se o foco é a escola e sua função social de promover a educação formal e sistematizada, não ignoramos que o ensino/aprendizagem já foi estudado sob diversos aspectos e diferentes teorias pedagógicas. E não podemos também ignorar que, porém, na atual sociedade, muitos dos problemas alheios à escola nela deságuam interferindo significativamente nesse processo de ensino e aprendizagem e não há conhecimento pedagógico que consiga resolver tais interferências.

Ou pelo menos não havia até essa abordagem da Pedagogia Sistêmica que, embora seja recente, já podemos constatar exemplos bem sucedidos de sua aplicação na Região Metropolitana de Curitiba

(2013), bem como em Gama e Taguatinga, Brasília – DF (FONSECA, 2017; FONSECA, 2018), conforme reportagem e vídeos veiculados no You Tube. Cabe-nos, pois, termos abertura para a Pedagogia Sistêmica. Vidas líquidas. Vivamos o caos e o cosmos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação. 21 ed. Loyola São Paulo, 1999.
- CARROL, Lewis. Alice no país das maravilhas. São Paulo: Editora Rafael Copetti, 2015.
- ERICSON, F. Ethnographic Microanalysis. In MacKay, S.L. & N.H. Hornberger (Eds.), Sociolinguistic and language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1991 – 283, 338.
- Fonseca, Hellen Vieira da. Pedagogia Sistêmica Brasília Brasil. Educação e Pedagogia Sistêmica - Professora Janaína Ribeiro/Taguatinga-DF. 09 ago. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mLjHjHBjE4>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- FONSECA, Hellen Vieira da. Pedagogia Sistêmica Brasília Brasil. Educação Sistêmica - O olhar dos professores em formação. 15 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X1W50zyEy-M>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- FONSECA, Hellen Vieira da. Pedagogia Sistêmica Brasília Brasil. Educação Sistêmica - Liberando o aluno para o próximo professor. 19 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vt61iX1pdKc>. Acesso em: 07 ago. 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)
- HARARI, Yuval Noah. Homo Deus: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das letras, 2016.
- HARARI, Yuval Noah. Sapiens: Uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM Editores S. A., 2018.
- Hellinger Sciencia. Constelação Familiar Hellinger. 2019. Disponível em: www.hellinger.com/pt/pagina/constelacao-familiar/. Acesso em: 06 ago. 2019.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- ISAACSON, Walter. Leonardo da Vinci/ Walter Isaacson. Tradução de André Czarnobai. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.
- KAKU, Michio. O futuro da mente: a busca científica para entender, aprimorar e potencializar a mente. Tradução de Angela Lobo. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.
- LOBATO, Monteiro. Negrinha e outros contos, Jandira: Ciranda Cultural, 2019.
- MOITA LOPES, L. P. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.
- ORIGEM DAPALAVRA. Humano. Disponível em: www.origemdapalavra.com.br/palavras/humano/. Acesso em: 05 ago. 2019.
- Pedagogia Sistêmica: Projeto Europeu numa escola Brasileira. 15 jul. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QvWOL_ITAHo. Acesso em: 06 ago. 2019.
- SHAKESPEARE, William. Hamlet. Tradução de Milton Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- VIEIRA, Jean Lucy Toledo. Introdução à Pedagogia Sistêmica: Uma Nova Postura Para Pais e Educadores. 2 ed. Campo Grande: Editora Life, 2018.



Antônia Braz

Atualmente é Diretora fundadora do Instituto AGC- Assessoria e Gestão em Cursos, Coach, escritora e Palestrante.

Possui mais de 30 anos experiência na área de experiência em Educação, Pedagoga, Neuropsicopedagoga, Master em Programação Neurolinguística ,Coach e Consteladora Familiar

A IMPORTÂNCIA DO COACHING NO ESTUDO DOS ADOLESCENTES



O coaching nasceu da necessidade de se alcançar o alto desempenho em alguma área que o ser humano necessite desenvolver, seja ela no âmbito profissional, pessoal, emocional ou intelectual. É justamente por essa razão que ele se faz preciso no meio educacional.

Este trabalho de orientação (coaching) não está relacionado com aprender tudo o tempo todo e, muito menos, transformar uma pessoa em uma “máquina” de decorar e reproduzir conteúdos, mas, sim, em encontrar recursos que ajudem o estudante a ultrapassar as barreiras do aprendizado. Estes obstáculos são construídos ao longo do tempo, sendo assim é um convite para que o aluno se desafie, ou seja, tornando-se cientista de si e conseguindo desenvolver métodos com a finalidade de aprender consistentemente aquilo que almeja ou necessita.

Crescentemente percebemos o desinteresse dos jovens pelos estudos e são vários os motivos que causam este problema. Um deles é que nosso sistema educacional é conteudista, isto é, obriga-os a decorar a maior quantidade de conteúdos para o vestibular, porém, na maioria das vezes, são esquecidos. É importante ressaltar que nossos jovens não veem sentido e nem utilidade naquilo que pensam ter aprendido. Infelizmente, isto acaba gerando um grande desconforto e esta obrigação de estudar aquilo que “não se usa” gera desinteresse e desistência.

Além de ajudar com os métodos de estudos e desenvolvimento de habilidades cognitivas, o coaching visa amparar o adolescente a compreender sua própria existência, vocação, missão de vida e a planejar objetivos. Desta maneira, são auxiliados a entender o que realmente

pretendem ou o que podem construir na vida adulta. Este auxílio o levará a criar a percepção de que realmente está aprendendo e, além disto, ampliando sua visão de mundo. Para exemplificar este processo podemos citar a experiência de um jovem que tem como finalidade ingressar no curso de medicina, mas é de extrema importância salientar que, nem sempre, este propósito é vocação do discente e sim de seus pais que almejam a carreira de médico para seu filho, tendo em vista o status que a profissão apresenta.

Sendo assim, pode até ser promovido no vestibular, todavia ele não estará disposto a se submeter a todos os “sacrifícios” que a medicina exige e como consequência acabará desistindo do curso no meio do caminho. Assim, o profissional de coaching será significativo para conduzi-lo a um processo adequado, possibilitando uma visão mais extensa que o guiará a uma decisão consciente, ajudando-o a identificar suas principais habilidades, interesses e, principalmente, como suas aptidões o ajudará na escolha de uma decisão assertiva.

Assim, ao passar por um processo de coaching conseguimos definir objetivos claros a fim de que o aluno seja orientado durante sua vida acadêmica e profissional, desta maneira terá a convicção de que está na trajetória correta, além disso conseguirá ver significado nas disciplinas estudadas.

Enfim, receberá uma força motriz e uma automotivação que proporcionará o interesse constante pelos estudos, pois, será agente na elaboração do conhecimento repercutindo, assim, no processo de aprendizagem, por conseguinte tornando-se um sujeito que busca a excelência no seu futuro campo de atuação, sendo capaz de discernir quais habilidades já conquistou, quais habilidades precisam ser melhoradas e quais precisam ser desenvolvidas.

Por esta razão o papel do coaching é fundamental, haja vista orientar e desenvolver pessoas para que possam oferecer o seu melhor, tornando-se alunos seguros e independentes no processo do aprendizado e, conseqüentemente, em uma carreira promissora.



Letícia Santos de Lima

Professora de Física e Matemática

Graduada em Física pela Uniban, pós-graduada em Docência do Ensino Superior (Facon)

Coaching vocacional e de estudos pelo Instituto IBDEM

idealizadora do projeto “Matemática sem medo” e 21 dias com matemática.

A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO ÂMBITO EMPRESARIAL



RESUMO

O objetivo deste artigo é demonstrar a importância da atuação do pedagogo fora dos muros escolares, embora o entendimento de atuação deste profissional esteja limitado ao universo escolar, aos docentes (educação infantil e séries iniciais) e gestão escolar. Desta forma, faz-se necessário a valorização deste profissional no mercado de trabalho extraescolar, cabe também às organizações perceberem a importância deste especialista dentro das empresas.

Utilizei como critério, para a elaboração deste artigo, pesquisas bibliográficas que me auxiliassem na busca de autores que escreveram sobre o assunto. Além disso, realizei levantamentos de conversas com pedagogos que atuam em espaços não escolares.

Palavras Chave: Pedagogo empresarial, Capital Humano, Currículo Pedagógico, Espaço não escolar.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é conhecer as possíveis formas de atuação do pedagogo além dos muros escolares, e traçar o seu perfil alinhado ao universo organizacional, ou seja, da sala de aula para empresas que atuam no Recurso Humano dentro dos subsistemas de T&D ou R&S.

Esta abordagem não é nova, porém ainda existem poucos trabalhos desenvolvidos sobre o tema. É oportuno que os profissionais da área, e também os estudantes de Pedagogia, visualizem e compreendam a importância do seu papel no âmbito empresarial atuando na formação e desenvolvimento de adultos.

DESENVOLVIMENTO

Após meu egresso no curso de pedagogia verifiquei que ele estava voltado apenas à docência, confesso que me desapontei, mas na disciplina de Recursos Humanos percebi que o Pedagogo tem diferentes possibilidades de atuação.

Para Libâneo

“(...) a ação pedagógica não se resume às ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é docente.” (2010, p.14).

As universidades deveriam ter um currículo pedagógico pensando nas diferentes formas de atuação do pedagogo. Ainda hoje, o pré-conceito gira em torno de associar o pedagogo à docência que existe apenas dentro das unidades escolares.

Defendo a premissa de que este profissional não se enquadra apenas em espaços escolares. Acredito na importância da atuação dos pedagogos dentro das organizações auxiliando o capital humano em uma educação não formal. Sob essa perspectiva desenvolvendo suas habilidades e competências, pois a pedagogia empresarial é apta a identificar o perfil de um colaborador.

Atualmente as organizações buscam muito mais do que mão de obra, eles procuram capital humano crítico com o intuito de tomar decisões assertivas e, acima de tudo, solucionar conflitos de forma inteligente e ágil. Desta forma, o papel do pedagogo empresarial é humanizar a relação dentro da área de gestão de pessoas, tendo como principal atribuição interagir com o colaborador de forma clara, empática e objetiva.

Ribeiro descreve que:

“(...) Cabe ao pedagogo empresarial auxiliar o desenvolvimento de instrumentos e a capacitação quanto à observação sistemática do funcionário, a obtenção de dados e informações a respeito dos funcionários em termos de seu desempenho, assim como quanto à proposição de medidas com vistas a corrigir desvios constatados.” (2010, p.58).

A pedagogia empresarial tem como principal objetivo gerar mudanças significativas no comportamento das pessoas, fazendo com que os colaboradores tenham melhor desempenho profissional e pessoal.

No mundo corporativo, muito se fala em obter excelência na gestão de pessoas. Sem dúvida o papel do pedagogo é essencial, pois quando falamos em mudanças de ações e comportamento estamos nos referindo a uma ação educacional pedagógica extraescolar. É por meio de uma ação educacional, seja ela escolar ou não, que teremos mudanças significativas. Logo, o pedagogo é responsável pela criação de projetos educacionais que facilitarão o aprendizado dos colaboradores e cumprimentos de metas estabelecidas.

Infelizmente, a inserção do pedagogo no âmbito organizacional não é uma tarefa fácil, uma vez que muitas empresas desconhecem este outro lado da pedagogia. Outra questão é que os profissionais necessitam de vasto conhecimento teórico e isto não é obtido nos bancos acadêmicos. Sendo assim, é de suma importância repensar o currículo do curso de pedagogia, incluindo em seu conteúdo programático disciplinas relacionadas à educação corporativa tais como: treinamento, desenvolvimento, andragogia (educação para adultos); além de técnicas de seleção, entre outras.

Nesse sentido, o campo de atuação do pedagogo ultrapassa os muros escolares, visto que onde se exerce prática educativa, seja ela escolar ou não, deve-se ter um pedagogo.

Líbâneo diz que

“Meu ponto de vista é de que o curso de pedagogia é o que forma o pedagogo Stricto Senso, isto é, um profissional não diretamente docente.” (2010, p.45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, busquei esclarecer aos graduandos e pedagogos o vasto campo de atuação, que temos fora da escola, e o grau de importância desse profissional no âmbito empresarial.

Identifiquei o valor do pedagogo dentro das organizações. Sua sensibilidade e competência, em demasia, atendem os requisitos primordiais das empresas que visam à valorização do seu capital humano.

Constatei que há falta de informação por parte das empresas, e, principalmente, por parte dos pedagogos e graduandos em pedagogia. Esta situação dificulta a inserção destes profissionais no mundo corporativo, deixando-os restritos à atuação docente (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Gestão escolar).

Divido com vocês leitores uma grande curiosidade, quando pensamos em administração de empresas o primeiro nome que se vem a cabeça é de Idalberto Chiavenato autor de um vasto acervo sobre gestão de pessoas/ administração e sua formação é pedagogo (USP).

Reitero aqui meu respeito e admiração a todos os colegas que escolheram a docência escolar como profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Libâneo, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê?. 12º Ed. São Paulo, Cortez, 2010.

Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral. Pedagogia empresarial: Atuação do pedagogo na empresa. 6º Ed. Rio de Janeiro, Walk Editora, 2010.

Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral. Temas atuais em pedagogia empresarial: aprender para ser competitivo. 3º Ed, Rio de Janeiro, Walk Editora, 2010.



Luana Rodrigues

Diretora Pedagógica em uma escola infantil;

MBA em Recursos Humanos

Vasta experiência na área hospitalar atuando em hospitais de grande porte nos setores de UTI neonatal, berçário e pediatria. Atualmente é docente nos cursos de Pós-Graduação na Educação Osasco (FACON)

Docente na UNIR onde ministra treinamentos corporativos na área infantil/In Company: Berçarista, Emergência na primeira infância e Atividades para berçário I e II.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO SÉCULO XXI



RESUMO

O presente artigo trata-se de uma reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico nos próximos anos, pois vemos que a mudança educacional brasileira é evidente com a implantação da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), esta, por sua vez, motiva muitas preocupações, em especial nos aspectos relacionados à autonomia escolar e ao projeto de cada escola, além de destacar aspectos fundamentais para um trabalho de qualidade e que deve ser cuidadosamente guiado pelo coordenador pedagógico. Neste artigo é possível discutir as mudanças e desafios encontrados por esse profissional, crucial para o pedagógico escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Coordenador. Competências.

1 - INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema “O coordenador pedagógico e a formação do docente no século XXI”, pois a atuação do coordenador pedagógico, hoje, não pode mais ter o mesmo viés de vinte ou dez anos atrás, uma vez que os objetivos educacionais vêm mudando muito nos últimos anos.

A questão principal, que impulsiona esta pesquisa, é discutir sobre qual maneira os novos coordenadores devem atuar mediante o atual cenário da educação brasileira, pois, com a implementação da BNCC, vem caminhado para um quadro de grandes mudanças.

O objetivo da pesquisa é encontrar uma nova forma de atuação do coordenador, dado que além de contribuir para a formação continuada dos professores na área acadêmica possa também auxiliá-los em seus novos desafios que são: Buscar evolução como pessoa, desenvolver uma comunicação clara e assertiva, gerenciamento humano e controle emocional, a fim de que possa aplicar as competências da BNCC.

Como principal Referencial teórico temos a própria BNCC que nos evidencia as mudanças na educação,

vale apontar que a principal modificação é a concepção do que é intitulada “educação integral” (a palavra integral é utilizada no sentido de universalização humana). Assim, é contemplada todas as dimensões do desenvolvimento humano, ou seja, a parte cognitiva, acadêmica, intelectual, mas também o desenvolvimento físico, social e cultural.

Desta forma, iniciaremos expondo as principais inovações da base curricular com o objetivo de construir um perfil norteador para o coordenador moderno, já que este profissional deve ajudar o professor a desenvolver em si e nos alunos a capacidade de usar os conhecimentos acadêmicos, isto é, ter habilidade para aplicá-los por meio de atitudes positivas que resultem em um preparo maior para os desafios do século XXI. Em seguida vamos identificar quais as principais adversidades a serem enfrentadas pelo coordenador com a aplicação da Base, e, por fim, mostrar qual a melhor maneira para que esse profissional proceda em seu dia a dia escolar, tendo em vista conduzir seus professores adequadamente, principalmente, no período de transição curricular.

2 - O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO SÉCULO XXI

Mediante a implantação da BNCC, não é mais possível que o coordenador pedagógico fique aquém das mudanças que serão necessárias, o coordenador na verdade será a linha de frente para que toda a reorganização do currículo aconteça em sua escola.

2.1 - O QUE É A BASE?

Primeiro para entendermos quais são serão as principais funções do coordenador, nesse novo formato educacional, devemos entender o que é a base nacional comum curricular.

Na história da educação brasileira a base Nacional comum curricular foi homologada em vinte de dezembro de 2017 e é obrigatório para todas as

escolas públicas e particulares, o que é muito vantajoso, pois trará uma homogeneidade na educação Brasileira.

A base Nacional Comum Curricular é o conjunto de conhecimentos que todos os alunos têm o direito de aprender, é o fio condutor das áreas do conhecimento, desde a educação infantil até o ensino médio.

Na primeira etapa da BNCC, temos a Educação Infantil, Fundamental 1 e Fundamental 2 e o que ela propõe é muito significativo para isto especificando dez competências que, por sua vez, está vinculada ao Plano Nacional de Educação

É de extrema importância acompanhar, passo a passo, a implementação e a construção do currículo, haja vista que a base Nacional comum impacta no dia a dia na sala de aula, ajudando a orientar os conhecimentos adequados para cada turma e para cada modalidade, portanto seu intuito é auxiliar na construção de um currículo no local, definindo aquilo que é relevante para sua cidade e para sua escola.

2.2 - NOVA ESTRUTURA DE ENSINO

A base ela pode ser vista da seguinte forma: Primeiramente, há 10 competências Gerais e essas 10 competências regem todas as etapas. Temos três etapas delimitadas, lembrando que o conceito de competência é estudado por pensadores, como Philippe Perrenoud e Lino de Macedo. Do sociólogo suíço Perrenoud, conhecido por suas ideias pioneiras sobre profissionalização da Educação e avaliação de alunos, vem a definição de que a competência contempla um saber-fazer e que só existe competência em ação. Lino adota uma visão mais ampla. A competência é um conjunto de domínios.

"Não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional". (MACEDO, Lino, 2016, p. 3)

Primeiro na educação infantil, depois no Ensino Fundamental, ensino médio, sendo assim essas 10 competências tem uma característica muito específica que precisamos observar: o conjunto das três competências iniciais, chamada de competências cognitivas, logo após temos as próximas três competências que são chamadas de comunicativas e as quatro finais de competências socioemocionais. Sendo assim as competências são:

1. Conhecimento
2. Pensamento científico, crítico e criativo
3. Repertório cultural
4. Comunicação
5. Cultura Digital
6. Trabalho e Projeto de Vida
7. Argumentação
8. Autoconhecimento e autocuidado

9. Empatia e cooperação
10. Responsabilidade e cidadania

De acordo com Philippe Perrenoud, competência é a "Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (1999, p. 7).

Ou ainda, a forma eficaz de enfrentar situações análogas, de modo a articular a consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo isso de maneira rápida, criativa e conexa (PERRENOUD, 1999)

Está aí a primeira pista de uma organização diferenciada. Na educação infantil há uma mudança também significativa e traz direitos e objetivos de aprendizagem que se desdobram em campos de experiência, e esses campos são norteados por objetivos de aprendizagem. Já no ensino fundamental a estrutura muda pouco, é feita a divisão por áreas do conhecimento e não disciplinas, cada área tem uma competência específica e essa competência está a serviço das 10 competências gerais que dialogam o tempo inteiro.

A base se propõe a trazer o conhecimento a serviço do desenvolvimento de competências, então agora o conhecimento isolado não deve ser trabalhado na escola, mas um conhecimento universalizado que se estenderá para outras áreas da vida de nossos alunos, como exemplo, no mercado de trabalho.

Trabalhando e desenvolvendo as 10 competências, este educando ao se deparar diante de um problema irá conseguir mobilizar recursos, sejam eles cognitivos ou emocionais; assim desenvolverá o autocontrole e o autoconhecimento. Agregando, assim, competências comunicativas em que trabalhará a argumentação, a fim de conseguir a aprovação de um projeto. Essa mobilização, para resolver uma situação problema, é chamada de: competência e habilidade ao saber-fazer e para que isso seja possível é necessária toda uma mudança no formato de ensinar.

2.3 - O GRANDE DESAFIO DOS PROFESSORES

O primeiro desafio é quanto à formação dos professores, pois na faculdade o professor é formado apenas pela perspectiva de sua disciplina, exemplo, imagine um professor formado em letras, que tem a formação segmentada de sua disciplina, e não a formação da área de conhecimento. Assim, terá que olhar para sua área de forma macro e ao entrar para ministrar uma aula de Língua portuguesa pensará: Qual é o diálogo da Língua Portuguesa com a Geografia? Qual é o diálogo com a matemática e demais disciplinas? Não é somente ensinar, mas desenvolver o conhecimento.

Diante do exposto o professor terá que buscar novos significados, tanto para sua forma de pensar e planejar aulas. Neste processo o coordenador pedagógico é incluído com a função de auxiliá-lo na organização, assim organizando tudo isso em forma de currículo.

2.4 - O COORDENADOR PEDAGÓGICO

O trabalho do coordenador será muito alinhado, pois dependerá de uma tríade (secretaria regional da educação, direção da escola e professores), esses profissionais irão estudar a Base para entender a estrutura e as competências por ela apresentadas, assim as informações serão passadas de forma clara para os professores.

É necessária uma rotina para fazer isso de maneira regular. Organizar todas as propostas e materiais disponíveis, incluindo o Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP), que também é papel do coordenador.

Outra situação que será muito comum é a resistência de alguns professores quanto a implantação da base e para vencer resistências, é fundamental realizarem um planejamento para as primeiras reuniões com o corpo docente, possibilitando oportunidades para conversas sobre os benefícios que a BNCC oferece.

O coordenador pedagógico, também tem a missão de compreender os direitos de aprendizagem dos alunos e buscar referências para que o percurso do aprendizado realmente seja desenvolvido pelos professores e aplicados.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste trabalho nos permite apontar algumas considerações importantes ao pensar na prática pedagógica do coordenador. Dentre elas, podemos destacar a importância de se discutir o Currículo Nacional com os professores, como forma de saber o que a escola deve fazer nessa nova realidade. Sabemos que é fundamental que o coordenador entenda integralmente os detalhes, haja vista informar o real intuito da Base ao seu grupo de professores.

O coordenador e a gestão escolar deve alinhar o novo currículo às propostas pedagógicas já utilizadas pela escola, ou seja, o coordenador deve adequar o PPP, respeitando acima de tudo a comunidade em que sua escola está inserida.

É importante salientar que será o coordenador pedagógico a ponte que ligará a BNCC ao professor, então cabe ao coordenador desenvolver estratégias que auxiliem o professor a desenvolver, ou melhor, a reorganizar sua prática pedagógica em prol das novas competências a serem trabalhadas com os alunos.

Assim, podemos dizer que nesse primeiro momento de adaptação o coordenador é o coração pulsante, peça

chave, para que essa nova organização escolar siga e evolua de forma orgânica

REFERÊNCIAS

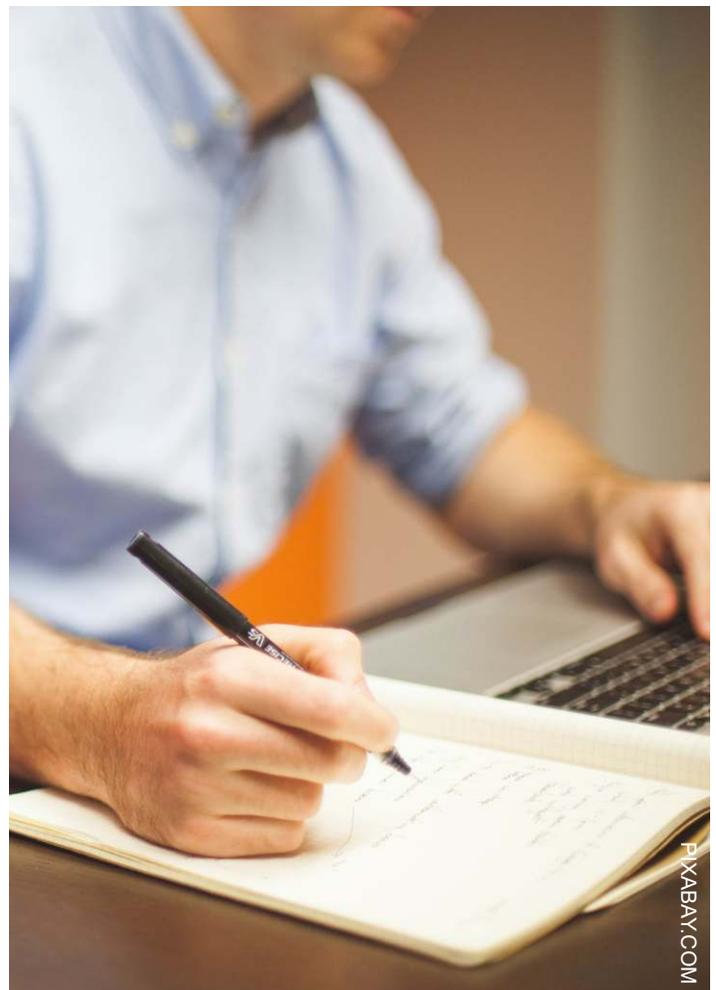
BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Curricular Comum: BNCC- (Estrutura da BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 01 de mai. 2019.

MACEDO, Lino. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Governo Federal, São Paulo, 27 de dezembro de 2016.. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_1_Introducao_Lino_de_Macedo.pdf. Acesso em 20 de maio de 2019

PERRENOUD, Philippe. Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/10987174/caderno-direito-gv-37-site>. Acesso em: 20 maio. 2019.

VICHESSI, Beatriz. Qual é o papel dos gestores de rede e de escolas na implementação da bncc? Nova Escola, São Paulo. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/105/gestao-educacional>. Acesso em: 20 maio. 2019.



Rodrigo Targino de Lima

Possui graduação em Física pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009)

Pós-graduado em Docência do Ensino Superior (Facon)

Pós- graduado como Coordenador pedagógico e a Prática Educativa pela Unimes - Universidade Metropolitana de Santos.

Atualmente trabalha como coordenador pedagógico de Polo de Educação a Distância.

A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL COMO ELEMENTO DE MUDANÇA: O PARADIGMA DA PROTEÇÃO INTEGRAL EM MEIO ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS



RESUMO

Esse texto apresenta reflexões a respeito do paradigma instituído com a temática educação integral como elemento de mudança na educação brasileira. Discorre sobre a dificuldade de compreensão a respeito dos aspectos que a envolve e apresenta o marco jurídico-legal que qualifica as políticas educacionais de ampliação de jornada nos sistemas de ensino. O foco desse debate aponta para a ideia de uma reforma educacional que possa contemplar os contextos de espaço, cultura, realidade social e econômica, tendo, em comum, o ideário de que a permanência do educando na escola constitui a base de uma educação com maiores oportunidades de formação de conhecimento e autonomia, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas educacionais e complementares. Contudo, observam-se também críticas às fragilidades destas experiências que neutralizam o cumprimento de objetivos pontuais, presentes em diferentes propostas de políticas educacionais voltadas à educação integral. No conjunto dessas provocações encontramos perspectivas que tanto entendem a educação integral como processo de democratização da educação escolar e de melhoria da qualidade, como política pública de corte assistencialista com objetivo de reparação de desigualdades históricas, sociais e econômicas.

Palavras - chaves: Educação Integral, Proteção Social, Programa Mais Educação.

ABSTRACT

This text presents reflections about the paradigm instituted with the theme integral education as an element of change in Brazilian education. It discusses the difficulty of understanding about the aspects that surrounds it and presents the legal-legal framework that qualifies the educational policies for the extension of hours in the education systems. The focus of this debate points to the idea of an educational reform that can contemplate the contexts of space, culture, social e

economic reality, having in common, the idea that the permanence of the student in the school constitutes the basis of a higher education, opportunities for the formation of knowledge and autonomy, fully assisting them in their basic educational and complementary needs. However, there are also criticisms of the weaknesses of these experiences that neutralize the fulfillment of specific objectives, present in different proposals for educational policies aimed at integral education. In the set of these provocations, we find perspectives that understand both integral education as a process of democratization of school education and quality improvement as a public policy of welfare-oriented cuts aimed at repairing historical, social and economic inequalities.

Keys – words: Integral Education, Social Protection, Mais Educação Program.

1. MUDANÇA X REFORMA EDUCACIONAL: CONCEITOS INICIAIS

Nas duas últimas décadas o Brasil tem evidenciado debates sobre os novos rumos da educação no país. Tal aspecto tem apresentado à sociedade brasileira uma série de discussões e propostas de políticas educacionais pautadas num discurso sobre o que possa ser estabelecido como qualidade em educação. Uma primeira percepção sobre esses debates é que eles têm um ponto visível de convergência: a ideia de mudança.

A dificuldade de transformação dessas políticas educacionais em prática se inicia no próprio processo do entendimento sobre o que é mudança e de seu significado. Mudança, segundo a tradução literal da palavra, é o ato de trocar ou alterar algo, alguma coisa ou objeto em razão de outro ou outra que possa modificar a maneira de se perceber o que, supostamente, não está bom ou não se ajusta ao desejo do que possa ser entendido como bom. Sendo assim, qualquer alteração de um estado ou situação anterior para outro estado ou situação presente é dada como perspectiva de mudança.

As mudanças podem ocorrer de forma planejada ou repentina e normalmente o ato de mudar supõe alterações importantes na vida do ser que sofre a mudança. Esse anseio pela alteração de uma realidade faz parte do desejo comum entre as pessoas que sinalizam que ela é fundamental para a consolidação do sujeito histórico e de caráter emergencial para a reorganização do país. Ao nos depararmos com as discussões sobre os aspectos de mudança, podemos sempre encontrar defesas de que esse é o ponto de partida para a transformação do cenário em que a educação se encontra. A ideia de se constituir mudança na realidade educacional faz com que a mesma seja pensada como um elemento importante para se organizar meios de superação que destitua a contradição entre a escola que temos e a escola que queremos.

Nesse sentido, é possível então mensurar que, só haverá mudança na educação brasileira, se o exercício de reorganização político-educacional se converter em diretrizes que possam ter um alcance e uma abrangência maior entre União, Estados e Municípios, sendo que essa reorganização político-educacional ocorre historicamente por meio de reformas. Tratar do assunto reforma educacional perpassa por um entendimento inicial sobre o próprio termo e, ao conceituarmos a palavra reforma, podemos encontrar algumas definições relacionadas a ela, como: dar nova forma, reparar, reorganizar, renovar, melhorar, entre outras.

Para a educação, discutir reforma é discutir algo que possa estabelecer mudanças nos aspectos relacionados aos segmentos sociais, políticos, pedagógicos, humanos, estruturais e econômicos. Talvez isso explique a dificuldade de conciliarmos um consenso a respeito da reforma como mecanismo que mude significativamente uma realidade, de tal maneira que ela possa trazer melhorias em cada um desses segmentos sociais e, principalmente, dos impactos favoráveis que sua aplicabilidade possa gerar nos ambientes escolares.

Se pensarmos em reforma educacional como mera transmissão de informações de novas práticas, correremos o risco de perder de vista sua importância como produto de adaptação por parte das escolas, de certa modernização no circuito curricular das mesmas e das relações sociais de escolarização evidenciadas que possam, verdadeiramente, estabelecer mudanças significativas nesses espaços.

Popkewitz (1997) demonstra a maneira como as reformas, enquanto ferramenta de prática social e política se mostram através de influências diretamente ligadas aos fatores históricos e sua perspectiva de ajustar às questões de autonomia e regulação que se instituíram em especial, após a segunda guerra, no advento das mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas daquele momento. Segundo o autor, a reforma se tornou hoje, diferente de outros momentos históricos, um instrumento que traz para uma análise atual sobre educação, significados sobre as adequações e transformações que a sociedade

contemporânea está sofrendo no campo do conhecimento.

Para ele, o estudo sobre reformas requer melhor organização de conceitos sobre os termos mudança e reforma, pois ambos provocam uma compreensão conceitual aproximada no senso comum. Alerta para a maneira reducionista pelas quais ambas são discutidas já que, essas discussões acabam constantemente desaguando nas ideias sobre progresso e/ou procedimentos administrativos. O autor chama a nossa atenção para que, em especial, não criemos uma visão de reforma como instrumento de mecanismos globais de controle, que, segundo ele, são típicos da sociologia do conhecimento (década de 70), que analisava questões relacionadas aos aspectos da organização da sociedade pautada nos modelos de reprodução por parte das instituições governamentais. Verifica como a reforma estabelece conexões entre os diferentes níveis de relações sociais, abrangendo desde a organização das instituições até a interiorização por parte dos indivíduos, das ações a serem desencadeadas pela autodisciplina e articulação das experiências e práticas que orientam cada um desses indivíduos.

Seguindo esta lógica apresentada por Popkewitz, podemos analisar a dificuldade de se estabelecer um entendimento sobre mudança e reforma em razão da maneira que as pessoas se apropriam das duas palavras, vinculando numa correlação de ambas, o mesmo conceito. Conforme apresentado no início desse texto, se mudança implica no ato de trocar ou alterar algo para que supostamente essa modificação melhore aspectos compreendidos como não bons, a reforma pode ser então definida como o instrumento que em seu conteúdo contenha diretrizes que possibilitem mudança.

No Brasil, nos últimos anos, temos passado por alterações nas configurações da legislação que estabelecem novas políticas na educação e, conseqüentemente, estas têm provocado mudanças no campo da escolarização, por serem consideradas reformas em busca da melhoria da qualidade nos processos formativos da educação básica.

2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL X A PROTEÇÃO SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Uma modalidade que tem recebido destaque especial com relação à busca dessas mudanças é a modalidade de educação de tempo integral. Embora historicamente nosso sistema educacional já tenha evidenciado algumas experiências de escolas públicas de tempo integral, ainda há por parte dos envolvidos em todas as dimensões dessas instituições incertezas sobre como se estruturaram suas concepções ideológicas e sua regulamentação. A ausência de maior conhecimento sobre tais aspectos pode ser percebida por algumas motivações, dentre as mais evidentes, a ideia de que a mudança no tempo de permanência escolar possa ser uma saída para se

para se enfrentar profundas desigualdades e processos de exclusão social que atingem contingentes de crianças, adolescentes e jovens oriundos de classes econômicas vulneráveis e trabalhadoras.

Dessa forma, ao analisarmos documentos norteadores sobre educação de tempo integral, o que se percebe inicialmente nessas políticas educacionais sobre ampliação de jornada e permanência na escola, é que se institua nos sistemas de ensino uma reforma educacional que corresponda ao discurso dessas políticas, que apontam a ampliação de jornada na educação básica como elemento de mudança, em virtude da justificativa de que há uma necessidade de proteção social (entendida integral) como condição básica para que uma educação de qualidade possa acontecer nas redes públicas de ensino. Outra percepção é a de que isso se justificaria por meio do ideário das classes menos favorecidas que, para poderem exercer sua força de trabalho e sua busca por estabilidade econômica e social, desejam que seus filhos estejam seguros e protegidos, em especial e se possível, dentro da escola.

No mesmo compasso dessa conjectura apresentada, há por parte das redes de ensino público uma tendência de oferecer esse atendimento de jornada ampliada nas escolas, através de políticas públicas que organizam uma reforma educacional que atenda as expectativas por parte dessas famílias, que esperam do setor público a realização destes compromissos assumidos, muitas vezes em plataformas de campanhas eleitorais.

Essa dicotomia pode ser justificada não apenas por essas percepções trazidas até aqui, mas também na análise de nossos documentos referenciais da legislação brasileira, que podem causar uma dualidade interpretativa em suas leituras, contribuindo para a impressão de que há relação entre o tempo de permanência da criança ou jovem na escola e a implantação de políticas de ampliação de jornada escolar que as proteja.

Tomando como ponto inicial a Constituição Federal de 1988 (CF/88), nota-se que esta não faz nenhuma menção direta em seus textos ao termo educação integral, embora haja por parte de alguns teóricos uma defesa de que esta ideia esteja implícita na Carta através do artigo 6º, que prevê a educação como primeiro direito social com “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205)”.

Da mesma forma que o entendimento da leitura da CF/88 pode trazer uma ideia intrínseca de uma suposta educação integral como fundamental para o processo de ascensão cidadã, há uma amplitude na leitura da CF/88 capaz de trazer outros entendimentos mais conservadores, pois se menciona a lógica de uma proteção social de crianças e adolescentes com absoluta prioridade, sobretudo com relação à educação, à saúde e à assistência social, texto que se faz consolidado pela promulgação do Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, através de seu artigo n. 227, estabelecendo que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Analisando as indicações dos dois documentos, tanto a CF/88 quanto o ECA/90 defendem duas linhas fundamentais: a criança e o adolescente são detentores de direitos e proteção integral, que devem ser asseguradas pelo Estado, pela família e pela sociedade.

Assim sendo, é natural que se configure aos olhos da sociedade uma relação que condiciona a ideia de que proteção social seja o mesmo que proteção integral e consequentemente, proteção integral acaba relacionada à perspectiva de educação integral, o que acaba construindo um paradigma que identifica na escola um ambiente de tempo estendido que não prioriza seus olhares para os processos formativos do aluno e sim, espaço que recebe e protege seus alunos, de preferência com mais tempo pra desenvolver fazeres e coisas. Essa compreensão inibe a reflexão sobre uma realidade: a de que a mudança no tempo de permanência não impede que se mantenham os mesmos fazeres e as mesmas coisas que já se faziam antes da ampliação da carga horária escolar.

Nesta perspectiva a escola passa a ser, segundo a construção do imaginário das pessoas, um ambiente protetor que ratifica o estabelecido em lei sobre os aspectos de proteção integral. Faria (2012) aponta a proteção social como contrapeso das desigualdades socioeconômicas geradas pelo capitalismo.

As desigualdades socioeconômicas que geram pobreza e exclusão, próprias da sociedade capitalista, engendram a falta de proteção social. Dessa forma, a proteção social deve ser parte fundamental da implantação da Educação integral para que haja garantia de vida digna e inclusão social sem as quais não haverá condições para o exercício da cidadania (p. 32).

A autora ao analisar a questão da ampliação de jornada escolar, deixa clara a defesa que, uma reforma educacional que contemple a escola com tempo ampliado deve traduzir-se em políticas de proteção para que as supostas mudanças que se esperam desse processo possam ser iniciadas a partir desse princípio. Um paradigma construído no entendimento da escola não como um ambiente de processos formativos que instituem a autonomia e conhecimento e sim, escola guardiã dos direitos e da restituição da cidadania; fatores que justificariam a mudança do tempo de permanência nos estabelecimentos de

ensino, atingindo como resultado dessa mudança, a reparação (em parte) das desigualdades geradas pelas consequências de uma sociedade capitalista.

Esse entendimento faz do paradigma da proteção integral uma das justificativas mais plausíveis para o discurso de reforma educacional nos sistemas de ensino público; discurso esse que não fundamenta o conceito de educação integral e de sua importância como processo de formação humana e do conhecimento, aspectos importantes de uma mudança que não deve apenas apoiar-se nas indicações previstas em lei sobre a atenção dada para as questões de proteção como absoluta prioridade.

Dessa forma Popkewitz (1997) aponta que mudanças sem reais finalidades de alcance e sem a devida percepção de onde se quer chegar, correm o risco de serem apenas ações que trarão como resultado o mesmo do mesmo. Afirma o autor:

A finalidade da mudança é a de redefinir as condições sociais, de forma a possibilitar ao indivíduo a demonstração de atributos, habilidade ou efeitos específicos considerados como os resultados esperados dessa mudança planejada (POPKEWITZ, 1997, p. 26).

Considerando que para ocorrer mudança há a necessidade de uma redefinição das condições sociais, a reforma ocupa função de roteiro de organização dessa mudança. Popkewitz coloca a reforma como elemento diretamente ligado às ações do Estado e esse, segundo ele, não é um espaço apenas de poder legal-administrativo.

O Estado deve dirigir suas atenções para as relações de mudança previstas pelo governo, das quais a escola é um dos elementos importantes.

Uma reforma educacional que prevê mudança deve então ser um compromisso do Estado com a escola, numa dimensão de preocupação moral e política importante para uma sociedade dita democrática, o que nem sempre se constata ou se consolida como prática através do que se prescreve nos documentos de lei.

Nesse sentido, pautada nas indicações previstas na CF/88 e no ECA/90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) apresenta já no Título I, em seu artigo 1º, um texto que pode, aos olhos da interpretação específica do(s) leitor(es), estabelecer uma relação com o paradigma da proteção integral, se o termo processos formativos for compreendido exclusivamente como a condição de educação a ser instituída nas esferas que devem se articular dentro de um suposto tempo cronológico e a ser oferecida ao aluno em seu processo de escolarização pautada nesse tempo a mais. Diz o artigo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

Cabe ressaltar que os processos formativos que trata a LDB, pressupõem um conceito de formação integral de um indivíduo, não apenas de maneira cronológica, mas também processual e histórica, mediante as oportunidades de acesso às várias instâncias culturais da sociedade e a visão do ser humano como um ser composto por diversas camadas inter-relacionadas que não estão atreladas apenas à cognição, mas à emoção, subjetividade, desejos, inteligibilidade, sociabilidade, esporte, arte, entre outras situações de formação que não se constroem apenas com a ampliação do tempo e sim, com a educação como um todo, adquirida pelas experiências vividas e pelos processos evidenciados em sua historicidade. Ainda dentre os aspectos que contemplam a formação de um indivíduo em sua plenitude, também devemos considerar o aspecto atitudinal crítico-emancipatório para a educação, estimulando a gradativa autonomia dos educandos em sua atuação como cidadãos.

Sendo assim, não há como determinar que a mudança no tempo de permanência escolar possa resultar automaticamente no sucesso do processo de escolarização do aluno e conseqüentemente de sua formação integral. Se esse processo estiver pautado apenas na lógica do tempo e não na qualidade da formação oferecida dentro desse tempo, não ocorrerão mudanças significativas.

Ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) encontraremos a menção direta sobre a ampliação da jornada escolar como processo a ser organizado pelos sistemas de ensino de forma progressiva. Embora ela sinalize a constituição do regime de tempo integral, não indica nem apresenta obrigatoriedade por parte dos sistemas em instituí-lo. Também não há por parte do documento (LDB), diferente da CF/88 e do ECA/90, uma indicação direta da ideia de escola como ambiente de proteção integral, mas de espaço (instituição) que, de forma progressiva, amplie o regime de tempo na escola, situação evidenciada através dos artigos 34, § 2º e 87, respectivamente:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...] O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...] A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Podemos observar a ênfase que os textos de Lei trazem para tratar a questão da qualidade a ser desenvolvida em educação numa direção ao tempo



estabelecida, inclusive, com possíveis ressalvas, na educação infantil. Constata-se essa lógica no objetivo n. 18, que especifica “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”. Ao confrontarmos tais legislações que apresentam modos de organização da educação em tempo integral; mesmo percebendo que sua ampliação é um fator relevante no planejamento de municípios e estados, nenhuma destas leis define claramente o conceito de educação integral ou os objetivos de uma reforma educacional que prestigia mudanças a partir da ampliação de jornada escolar.

Menezes (2012) declara, ainda, a dificuldade por parte dos sistemas de ensino em estabelecer um diálogo sobre as concepções que nutrem a ideia do conceito de educação integral, o que dificulta também a caracterização deste como princípio norteador de mudança, propondo assim diretrizes que alimentem um currículo ajustado a ela. Respectivamente perde-se do foco na tentativa de uma reforma, questões e diálogos sobre outras dimensões importantes para a composição de uma rede de educação integral. Aspectos estruturais (físicos), pedagógicos, administrativos e humanos deixam lugar para as demandas ligadas exclusivamente aos textos de lei, o que fragiliza – como já mencionado aqui – o debate sobre as concepções de educação integral com enfoque nos processos formativos, fortalecendo o panorama instituído pelo paradigma de educação com ênfase em proteção integral, resultando um conceito equivocado sobre educação integral através de duas vertentes:

- a) A ideia de uma qualidade obtida a partir da mudança do tempo de permanência da escola a ser ofertado a crianças e jovens;
- b) A perspectiva de proteção social desejada pelas famílias, que a defendem como justificativa de uma reforma educacional que transforme a escola num espaço de consolidação da cidadania de seus filhos.

Mesmo com legislações que direcionam a organização da ampliação de jornada escolar por parte dos municípios e estados, é fundamental destacar que, ao final do primeiro decênio de vigência do Plano Nacional de Educação e, após cinco anos da promulgação de sua segunda versão, as discussões sobre educação integral pouco avançaram para além das questões de ampliação de tempo, se analisamos as orientações previstas pela LDB/96 e pelo PNE/2001 e 2014, que previam alcances mais consistentes desse processo de expansão.

Tal cenário se evidencia, ao visitarmos os dados do Censo Escolar (2010 e 2018), que apresentam variáveis que estabelecem apenas 5,7% das matrículas de rede pública na modalidade de tempo integral; o que, em números, representou em 2010, por exemplo, 2.440.594 inscritos nas redes municipais e estaduais, resultado bem abaixo do que se supunha para o final da primeira década. Essa expansão pouco significativa frustrou as expectativas de alguns movimentos sociais, educadores e entidades

científicas que apoiaram a ampliação da jornada escolar, por acreditarem nela como perspectiva de mudança que poderia restituir e reparar algumas demandas resultantes da exclusão e desigualdades sociais geradas por meio do capitalismo.

Nessa ótica, encontramos dois cenários importantes como prováveis causas desse contexto: a ausência da reforma do financiamento que previa aumento no investimento em Educação para 7% do Produto Interno Bruto (PIB) e a neutralização do Plano Nacional de Educação (PNE) como política de Estado, colocando-o como uma agenda de intenções sem expressividade, fato que só pôde ser revertido com a promulgação do novo Plano Nacional de Educação em 2014, documento do qual se debruçou maiores avanços no âmbito das possíveis mudanças mais relevantes nesse contexto. Os impactos destes dois cenários podem ser compreendidos se, de acordo com Silva/Silva (2012), refletirmos que desde que os atuais debates sobre educação integral em nosso país foram lançados, passamos por três governos que trataram do tema de formas e maneiras distintas.

4. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) mediu poucos esforços para a temática de ampliação de jornada escolar e, conseqüentemente, vetou a indicação do financiamento de 7% do PIB para a Educação, sinalizado como percentual mínimo para a execução, naquele período, das metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE/2001).

No governo Lula (2003-2006/2007-2010), esse veto ao financiamento do Plano foi inicialmente mantido, para frustração dos que o apoiaram na campanha presidencial, tendo o tema educação integral ganhado em todo o seu governo, dois momentos. No primeiro mandato de Lula, o debate acerca do tema foi a priori constituído por análises e reflexões a respeito das adequações e ajustes de uma reforma educacional entendida como de alta complexidade, legado deixado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, da educação em tempo integral à bandeira de sua consolidação como educação integral, postergando para o segundo mandato as orientações específicas sobre sua articulação nos sistemas de ensino.

No seu segundo mandato, o Ministério da Educação (MEC) lança em abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), simultâneo ao Decreto n. 6.094/2007, que institui o Programa de Metas e Compromissos Todos pela Educação, visto como “carro-chefe” do PDE (Saviani, 2007, p. 3). No mesmo momento – 24 de abril de 2007 – foi lançado o Programa Mais Educação, instituído pela portaria interministerial n. 17, definida como ação prioritária do governo na relação e promoção entre: tempo integral e educação integral.

Finalmente, o governo Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016), que claramente mantém a relevância dada à ampliação de jornada iniciada no

ampliado e permanência na escola, que, conciliada à CF/88 e ao ECA/90, preveem a construção de um espaço que ensina e que protege crianças, adolescentes e jovens da vulnerabilidade e exclusão às quais possam ter sido submetidos. Para tanto, vinculam o ensino fundamental na Educação Básica, como principal território de mudança, pelo qual devem ser geridos esforços e investimentos para a composição de uma reforma educacional nas redes de ensino.

3. PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Outro texto que compõe marco para a consolidação da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, citado inclusive na LDB como instrumento importante desse processo, é o Plano Nacional de Educação, que teve sua primeira versão promulgada por meio da Lei n. 10.172 de 2001 (PNE 2001-2010), onde podemos sinalizar juntamente com a mudança do texto expresso através do Projeto de Lei n. 8.035 de 2010 (BRASIL 2010b), que se ratifica o direito a educação integral prescrito na meta VI, “oferecendo a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica”. O Plano pontua como estratégia:

[...] promover em parceria com a União a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades pedagógicas e multidisciplinares, culturais e esportivas, ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola para 7 horas, mantendo em regime de colaboração o programa de ampliação de reestruturação das escolas públicas por meio de quadras poliesportivas, laboratórios de informática, bem como a produção de materiais didáticos e formação de recursos humanos para educação em tempo integral, articular a escola com a comunidade, atender escolas do campo e alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 2010b).

Cabe ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE), pouco avançou em seu primeiro decênio no tocante a uma reforma educacional mais significativa, muito por conta do pouco destaque que o documento recebeu por parte do governo, como instrumento de ação às prioridades imediatas na educação. Após seu primeiro decênio de vigência, concomitante às expectativas frustradas de sua real consolidação por parte da sociedade civil foi sancionada a segunda versão em 2014, por meio da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que traz em seu conteúdo 20 metas a serem organizadas entre os próximos dez anos após sua promulgação, com estratégias específicas para cada uma dessas metas, terminando com a saga das incessantes tentativas por parte dos diferentes segmentos e organizações do esférico da educação em transformá-lo em política de Estado. Neste segundo momento, o Plano Nacional de Educação deixa de ser uma agenda de intenções para

propor mudanças através de uma reforma estrutural na Educação Brasileira. Ele mantém boa parte dos textos do Plano anterior, adequando e ajustando os mesmos para serem reorganizados em forma de metas e de estratégias para seu alcance. O documento traz na meta 6 a indicação de que os sistemas de ensino devem oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica.

Em especial, chama atenção a indicação que o “novo” PNE/14 faz, de que para ocorrer ampliação do tempo escolar será importante a necessidade da formação de pessoas qualificadas para o exercício de suas funções nessas escolas de tempo integral, além de sua possível exclusividade às atividades nestes espaços. Isso demonstra o quanto há fragilidades por parte dos sistemas de ensino em alinhar diretrizes sobre os aspectos relevantes dessas escolas de tempo ampliado, já que minimamente conseguem dar conta de pensar em uma rede de escolas de tempo integral que contenham espaços educativos que favoreçam o tempo a mais dessas escolas, diga lá as questões vinculadas aos profissionais que possam ter clareza a respeito das concepções sobre educação integral e exclusividade em exercer suas funções num projeto específico de ampliação de jornada.

O que percebemos é que os sistemas de ensino se organizam para cumprir o prescrito em lei no tocante a implementação de escolas de tempo ampliado, dando ênfase ao tempo de permanência dos alunos estudando e tratando essas escolas como mais uma num universo entendido como rede, que não são diferentes das demais, carrega apenas uma determinada característica específica: a do tempo de trabalho/atividades maior do que as outras escolas.

Esse contexto impede debates mais consistentes no campo curricular, estrutural e humano, já que o que se nota por parte destas redes é a preocupação em se cumprir os objetivos estabelecidos na Lei 9.394/96 (LDB) e na Lei 13.005/14, Plano Nacional de Educação (PNE), que indicam como principal mudança, a estruturação de planos de ação que organizem em suas escolas a ampliação de jornada; o que não garante que se prestigiem momentos para a reflexão sobre as concepções a respeito de educação integral e sobre o processo de implementação ajustado e alinhado às realidades das comunidades em que se encontram estas escolas de tempo ampliado.

Outra consideração a ser feita é o fato de que, segundo Menezes (2012), há particularidades entre LDB/96 e o Plano Nacional de Educação – PNE/14. De um lado a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) associa o tempo integral apenas ao ensino fundamental, deixando a critério dos sistemas de ensino o planejamento e a implantação da mesma, seguindo a indicação feita através do art. 34, § 2º. Do outro, o Plano Nacional de Educação não faz menção a uma organização por critério de escolha dos sistemas, o que destitui a ideia ou interpretação de ação optativa por parte destes, já que a relaciona como meta a ser

governo Lula através do Programa Mais Educação e as ações desencadeadas em seu segundo mandato para a consolidação desse aspecto. Silva/Silva (2012) defendem a tese de que, as diretrizes do governo Rousseff, sugeriram que sua gestão tratasse o programa como uma reforma educacional para além da estratégia de tempo estendido com orientação prioritária para a concepção de uma Doutrina de Proteção Integral. Nesse sentido, essa concepção seria uma base da reforma educacional a ser instituída em todo país.

No fechamento do primeiro ciclo de governo Rousseff em 2014, a retomada das discussões sobre a consolidação do Plano Nacional de Educação (PNE), embora tenha culminado em sua votação no Congresso Nacional através da promulgação da Lei n. 13.005/14, pouco avançou no debate sobre o financiamento da educação e dos encaminhamentos futuros relacionados ao seu uso mais objetivo e equalizado. Em culminância a esses fatos, a educação integral passou a ser mais uma modalidade de ensino que se deparou com essas instabilidades organizacionais e sistêmicas, o que criou entraves para mudanças significativas dentro das redes de ensino.

O fato de percebermos pouca solidez nas Políticas de Estado no tocante ao financiamento da educação, de tal forma que a coloque sob a responsabilidade de sua execução e diligência, fragiliza avanços nas reformas educacionais como um todo. Podemos perceber com relação ao tema aqui abordado, que nessa perspectiva de equalizar diretrizes de composição de redes de educação integral, ainda há a fragilidade de investimentos e desconhecimento sobre, não só suas concepções e finalidades, mas também, do próprio documento que a norteia: o Programa Mais Educação. O Governo Federal, dentre tantas tentativas para a melhoria da educação no país, estabeleceu dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação o Programa Mais Educação, que tem como principais destaques a universalização do ensino e a extensão do tempo nas escolas. Sua promulgação se dá através da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007; um documento base, desde sua publicação, para composição de textos normativos que orientam, por via de diretrizes, a implementação de escolas de tempo ampliado, por parte dos sistemas de ensino.

Esses documentos foram concebidos, como previsto pelo Ministério da Educação, para facilitar o entendimento sobre as intenções previstas no programa Mais Educação e se tornaram uma coletânea sobre percepções e indicações ligadas à ampliação de jornada. Foi elaborada pela interlocução de diferentes instituições e autores que contribuíram para a organização da política de educação integral em tempo integral, levando-se em conta os diferentes contextos sociais aos quais fossem submetidos.

O encaminhamento desses documentos normativos vislumbra não só a agenda de construção de uma política de educação integral no país, mas também a operacionalização do Programa Mais Educação e o sucesso de seu alcance em todo o território nacional. A

coletânea desses documentos foi organizada pelo MEC/Secad no Kit Mais Educação (site MEC), que tem incorporada em seu acervo as seguintes publicações:

1. Programa Mais Educação: Gestão Intersectorial no Território (Série Mais Educação);
2. Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (Série Mais Educação);
3. Rede de Saberes MAIS EDUCAÇÃO: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (Série Mais Educação);
4. Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes;
5. Bairro Escola: passo a passo;
6. Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender (CD ROOM);
7. Muitos Lugares para Aprender: Tecendo Redes para Educação Integral, Cadernos CENPEC n. 2 – Educação Integral (CD ROOM).

Embora todos os documentos sejam parte de um material vasto e de leitura importante para se compreender o programa como um todo, destaco e aponto a trilogia que compõe os primeiros documentos da Série Mais Educação como os mais relevantes para se relacionar com as temáticas discutidas aqui sobre: mudança, reforma educacional e educação integral.

Denominados Cadernos Mais Educação, trazem abordagens sobre os pontos fundamentais para um maior entendimento da educação integral sobre a luz referencial do programa, com olhos voltados ao estabelecido na Portaria Interministerial n. 17/2007. O primeiro Caderno, Programa Mais Educação: Gestão Intersectorial do Território, elenca situações relacionadas à estrutura organizacional e operacional do Mais Educação, assim como sugestões para a implantação do mesmo em todo o país. Também aborda questões sobre o marco legal da educação integral, desenvolvendo lógicas sobre a gestão Intersectorial e o conjunto de projetos ministeriais envolvidos para o sucesso do programa.

Intersectorialidade, para o programa, é um princípio de gestão que pressupõe o diálogo dos diferentes setores de uma determinada localidade, a fim de articular experiências e saberes, para o planejamento de ações integradas na organização de possibilidades sobre um fato, problema ou situação.

[...] trata-se de uma ação deliberada que requer o respeito à diversidade e às particularidades de cada setor ou participante. Envolvem espaços comunicativos, capacidade de negociação e intermediação de conflitos para resolução ou enfrentamento final do problema principal e para acumulação de forças, na construção de sujeitos, na descoberta da possibilidade de agir. (CAMPOS, 2000, p. 268)

O segundo Caderno, Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional apresenta algumas experiências norteadoras de educação integral, que pretendem motivar sua adesão e aplicação, discutindo

bases do programa. No Caderno, encontramos a defesa de pontos favoráveis sobre educação integral como meta a ser alcançada na educação básica, pautando-se desses referenciais para uma discussão sobre a razão maior do programa e de sua organização em todos os sistemas de ensino de forma progressiva. Sobre essa compreensão da validação do Mais Educação como parte de uma estratégia do Governo, podemos perceber, segundo uma das responsáveis desse discurso do MEC, Jaqueline Moll, que o programa é:

[...] um marco da Política Pública de Educação Integral, que não significa só ampliar o tempo na escola. Mas, qualificar, reinventar o tempo de escola, ampliar espaços educativos e ampliar oportunidades educativas, sobretudo a partir de ações intersetoriais. É preciso superar a perspectiva de que a escola é uma instituição total [...] A escola é seguramente, um espaço importantíssimo, porque é um espaço permanente na vida de crianças e adolescentes, por vários anos, no mínimo 200 dias por ano. É um espaço que precisa ir ao encontro da comunidade, ao encontro da cidade e é um espaço pelo qual precisam convergir as diferentes políticas. (Jaqueline Moll, em palestra no Congresso da Rede de Parceiros de Esporte e Lazer, 2010)

Analisando o posicionamento da gestora Jaqueline Moll, fica claro seu desejo de que o Mais Educação seja um instrumento de mudança e de reinvenção da escola em seus tempos e espaços educativos, validando a ideia de que a comunidade possa ir ao encontro dessa possibilidade, assim como que os aparelhos setoriais da cidade componham uma discussão de políticas convergentes à organização de situações de apoio ao tempo estendido dessas escolas.

O terceiro Caderno, intitulado Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral, um documento elaborado com intuito de esclarecer professores e gestores de escola sobre os fundamentos do programa e as sugestões a respeito dos diálogos a serem desencadeados em uma escola de tempo ampliado, para que ela alcance a perspectiva de uma proposta pedagógica de educação integral.

Essas sugestões apontam que, para esse processo de construção ocorrer, necessita-se de uma vinculação de todos os segmentos escolares e da comunidade, como partes fundamentais dessas conversas em busca da organização de propostas coerentes com as demandas escolares de tempo ampliado. Embora os Cadernos possam trazer à luz sinalizações de como o programa pensa a temática educação integral, eles retratam uma concepção muito específica do assunto; concepção esta balizada no tipo de reforma educacional pensada pelo governo através do que está publicado na Portaria Interministerial n. 17/2007.

Após uma década de promulgação do Mais Educação, a ampliação de jornada tem sido, progressivamente,

implementada nos sistemas de ensino por todo país, conforme indicação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação. Embora esses avanços nos números de matrículas de crianças e jovens para essa modalidade estejam constatados estatisticamente, não podemos dizer o mesmo a respeito da ampliação do debate sobre educação integral no âmbito de sua praticidade e principalmente, de sua contribuição real no campo da formação de nossos educandos no processo de escolarização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda estamos num momento, em que há poucos diálogos sobre outras questões importantes na ampliação do tempo escolar, tais como o(s) currículo(s) dessas escolas, a formação dos profissionais que nela desenvolverão suas propostas, a organização estrutural dos prédios, dos espaços educativos a serem organizados neles, do financiamento necessário à consolidação dessas diretrizes e das concepções que alimentem as questões metodológicas dessas escolas. Elas acabam por cumprir apenas com a prioridade de ajustar os apontamentos estabelecidos em lei, muito relacionados à tendência de proteger e cuidar, retratada aqui através da reflexão feita sobre como a sociedade de maneira equivocada, percebe a educação integral, leitura essa relacionada às circunstâncias pelas quais as classes menos favorecidas se apropriam do discurso das classes hegemônicas.

Novamente ressaltamos que esse cenário consolida no paradigma da proteção integral apenas uma mudança que aumenta a permanência do tempo do aluno na escola, onde esses continuam por fazer as mesmas coisas nesse ambiente de tempo estendido. Dessa forma, o processo de reforma educacional na educação brasileira deveria prestigiar análises consistentes sobre os contextos pelos quais ela está posta. Ao analisarmos a viabilização dessas mudanças por parte dos sistemas de ensino, devemos estabelecer debates para a contribuição de todos os setores e segmentos que favoreçam sua realização.

Nesse sentido, falar de educação integral nos próximos anos será um exercício de se trazer à luz do debate os estudos elaborados sobre o tema, o entendimento sobre as concepções que justificam sua incorporação nos sistemas de ensino, o incentivo de pesquisas sobre sua organização, as releituras históricas sobre experiências vividas anteriormente e outras em andamento, a estruturação de políticas de apoio às ações que serão desencadeadas para sua consolidação e, principalmente, da desconstrução do paradigma de que a escola de tempo integral é uma escola de contenção de problemas vinculados às violências sociais às quais nossas crianças e jovens estão a priori expostos por sua vulnerabilidade. Outro objetivo a ser alcançado é o de destituir a forma estereotipada pelo qual o senso comum acredita que a escola deva ser um ambiente guardião que, ao invés de conhecimento ofereça proteção e que, acaba se

tornando na verdade um ambiente de confinamento e não de formação.

Eis o desafio lançado, o de ampliar o tempo e fortalecer os eixos de formação de nossos estudantes, sem que a modalidade de educação integral seja mais uma perspectiva de mudança que, em razão de sua implementação pouco pensada, discutida, analisada e organizada, termine por ser mais uma tentativa, sem sucesso, de uma reforma educacional que não atenda as expectativas para o fortalecimento das demandas de escolarização que prestigiem o sujeito histórico e sua inserção na materialização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1998a.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.060, Brasília 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394 de 20/06/1996, Brasília, 1996.
- BRASIL. Plano Nacional da Educação. Lei n. 10.172, de 09/01/2001, Brasília, 2001.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005, de 25/06/2014, Brasília, 2014.
- BRASIL. Programa Mais Educação – Educação Integral. Mec/Secad: Brasília – DF 2008d.
- BRASIL. Projeto de Lei 8.035 – PNE (2010-2020) – em tramitação. Brasília 2010b.
- BRASIL. Portaria Interministerial n. 17, de 24/04/2007, Brasília, 2007.
- BRASIL. Resumo Técnico – Censo Escolar 2010. Mec/INEP: Brasília, 2011a.
- CAMPOS, G. W. de S. Um método para análise e cogestão de coletivos. São Paulo: HUCITEC, 2000.
- CARVALHO JR, Raimundo Nonato de. Escola de tempo integral: uma análise sobre a experiência do programa mais educação nas escolas do município de Barueri. 131f. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.
- FARIA, T. C. F. Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino de Natal, RN. In: Quipus: Revista Científica das Escolas de Comunicação e Artes e Educação, UnP. Natal: Edunp, Ano 1, n. 1, dez. 2011/maio 2012.
- MENEZES, Janaina. Educação em Tempo Integral: direito e financiamento. In: Educare em Revista. Curitiba. n. 45, jul./set., 2012.
- MOLL, Jaqueline. PGM 1 – Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? In: Salto para o Futuro – Educação Integral. Ano XVIII, boletim 13, agosto de 2008.
- POPKEWITZ, Thomaz. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. pp. 21-52.
- SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. In: Revista Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, Campinas, out. 2007.
- SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da e SILVA, Katharine Ninive Pinto. Educação Integral no Brasil de Hoje. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.



Raimundo Nonato de Carvalho Filho

Doutorando em Educação na Universidade Nove de Julho - SP (UNINOVE) na linha de pesquisa de Políticas Educacionais e Organização do Trabalho Escolar.

Mestre em Educação pela mesma instituição e Especialista em Gestão Escolar, Docência do Ensino Superior, Psicomotricidade e Artes. Graduado em Artes Plásticas e Pedagogia, com experiência de 29 anos na Educação Básica da rede de educação pública de São Paulo. Ocupa funções de Gestão Educacional desde 2001 onde, desde então, atuou como Professor, Coordenador Pedagógico (4 anos) e Orientador Educacional (4 anos). Foi Diretor de Unidade Escolar na rede municipal de Barueri por 5 anos, entre 2007 e 2012, sendo naquele momento o responsável pela implantação da primeira escola de período integral do município - projeto piloto. Entre os anos 2007 e 2016, ministrou aulas na Faculdade Taboão da Serra, onde também foi Coordenador do curso de Artes Visuais por 3 anos. Atualmente, é Supervisor de Ensino na rede pública municipal de Barueri e Presidente do Conselho de Administração do instituto previdenciário do município (IPRESB).

OS ELEMENTOS DA INTERTEXTUALIDADE COMO RECURSO FACILITADOR NA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL



É fato que uma das principais preocupações de muitos alunos é a interpretação textual, compreender os vários contextos que são apontados em uma questão de concurso ou ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) torna-se um “monstro”, algo assustador. Cresce em grande proporção o número de pessoas que procuram cursos de língua portuguesa, tendo em vista aprender técnicas interpretativas.

Muitos, às vezes, ficam desmotivados quando percebem que não é possível desassociar a gramática deste processo, pois a compreensão de regras gramaticais é de extrema importância para a escrita de um texto coerente.

Nesse sentido, ler certamente é um exercício valiosíssimo, além de construir relações de sinonímia, ou seja, palavras equivalentes; e compreender o uso das conjunções e suas relações de sentido. Estas, por sua vez, têm sido cobradas frequentemente, uma vez que são as responsáveis por estabelecer analogias textuais, isto é, ideias escritas de outra forma, mas mantendo o mesmo contexto.

Diante deste cenário é necessário perceber que a gramática vem ganhando outros aspectos, outras formas de ser trabalhada. Ela se mostra mais contextualizada, sendo assim não basta “lançar” várias frases soltas para que o aluno encontre, por exemplo, a Oração Subordinada Adverbial Concessiva; logicamente que este conhecimento é importante, mas o que vale ressaltar é que a metodologia a ser aplicada apresenta novos formatos.

Sendo assim é preciso aproximar regras gramaticas de interpretação textual, apresentando textos próximos à realidade do educando a fim de que construam um maior conhecimento de mundo e, desta maneira, edifiquem “pontes”, haja vista enxergar outras realidades.

Logo, uma das formas que vêm sendo utilizadas, com sucesso, em sala de aula é a: intertextualidade. Isto quer dizer, apresentar estruturas textuais já existentes

e que serviram como base para a elaboração de outros textos.

Este trabalho se mostra significativo e sua aplicabilidade em sala de aula é um recurso precioso para que alunos, já no ensino fundamental, estabeleçam a relação entre os textos e se motivem a criar novos contextos. Para que este processo seja efetivado é necessário que o educando seja apresentado à Paráfrase, esta, por sua vez, tem a função de apresentar construções textuais que já foram escritas e publicadas, seja uma poesia, música, livro e até mesmo um programa de televisão. Por meio deste conhecimento o educando será apresentado à obra e fará analogias, comparações e uma releitura para que possa compreender a mensagem transmitida.

Para exemplificar este método foi trabalhada a música “Bola de Meia, Bola de Gude”, de autoria de Milton Nascimento e Fernando Brant, lançada no final da década de 1970. Alunos do sexto ano ouviram a música, assim criaram familiaridade com a letra e, conseqüentemente, com a história.

As duas estrofes da música apresentam as seguintes informações:

*Há um menino
Há um moleque
Morando dentro do meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão*

Primeiramente, os alunos compreenderam que o eu-lírico (o autor) está em primeira pessoa e isto é reforçado pela presença do pronome possessivo “meu”, sendo assim o menino que é relatado na letra da canção é o próprio autor que escreve já na fase adulta

relembrando momentos da infância. Pelo entendimento da primeira estrofe ela já interpreta que o garoto, mencionado na canção, lembra-se do seu passado com saudosismo. Assim, surgiram questionamentos como :

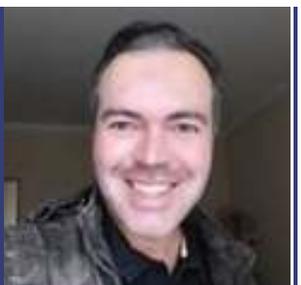
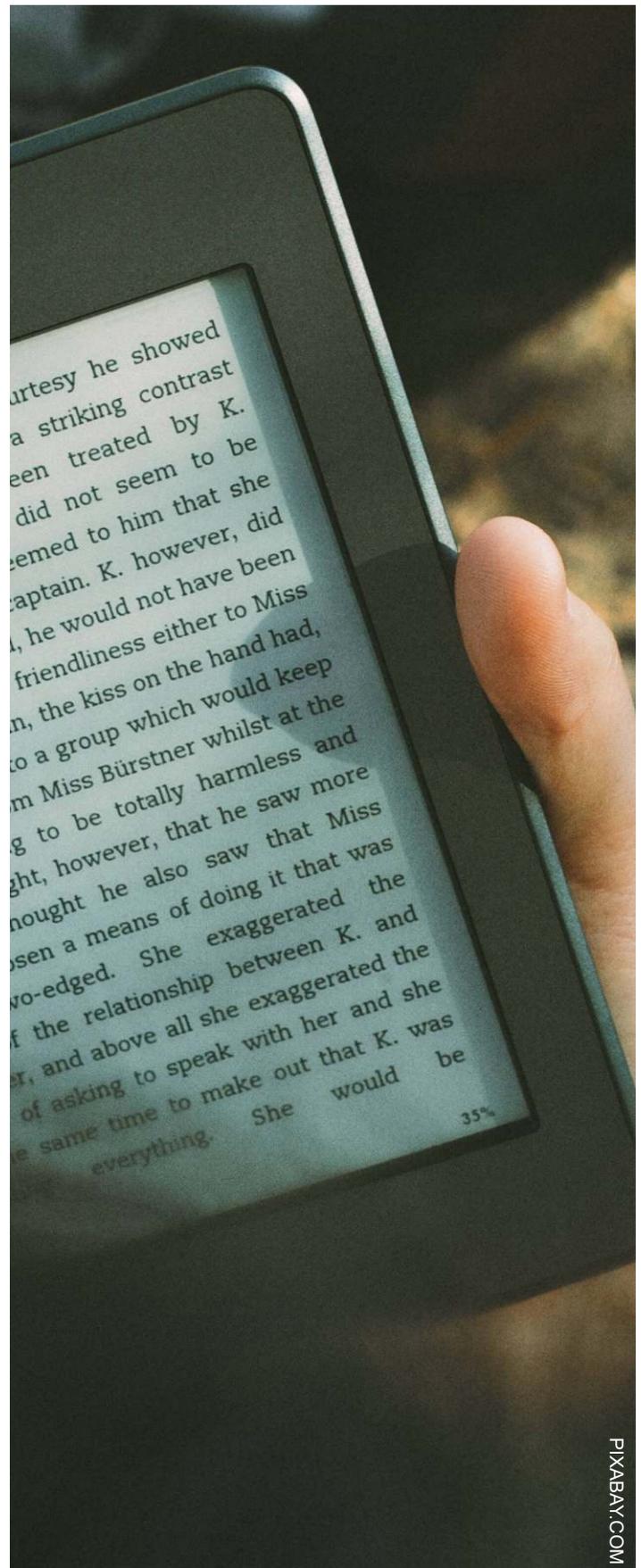
__ E a bruxa quem é? - __ alguns relacionaram a desenhos animados e conto de fadas, outros falaram que o menino já tinha crescido e que a bruxa, agora, eram os problemas da fase adulta.

O debate mostrou-se pertinente para a construção da atividade solicitada em sala de aula e para a apresentação dos mais diversificados gêneros textuais, desta maneira eles foram incentivados a usarem a criatividade e criarem notícias, reescrever a poesia, criar uma história em quadrinhos e transformar o texto de poesia para prosa. Vale ressaltar que as demais estrofes da música foram apresentadas e que não poderiam mudar o contexto da mensagem, além disso, também ficaram curiosos para conhecer os autores da música e também os fatos históricos do período de lançamento da canção.

Após este exercício foram apresentados à paródia, isto é, a alteração da mensagem. Para este trabalho trouxeram músicas e mudaram seu sentido com a intenção de satirizar ou criticar alguma situação, após este exercício fizeram a comparação da letra original com a paródia que confeccionaram, assim percebendo as diferenças que criaram.

Enfim, esses modelos também foram trabalhados com alunos de outras séries, juntando assim interpretação e gramática. Estes trabalhos repercutiram, de forma positiva, na interação das turmas e no levantamento de discussões.

A técnica da intertextualidade precisa ser trabalhada com afinco. Certamente, por meio destes subsídios, terão maior facilidade de conhecer a estrutura de uma redação e reconhecerão, de forma efetiva, a importância de se escrever bem, aumentar sua visão de mundo e assim melhorar, gradativamente, sua interpretação textual.



Fernando Martins

Ministra aulas de Língua Portuguesa para o Polo da FACON em Osasco

Preratório para concursos, ENEM e pré vestibular

Pós-Graduação em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa

BRINCANDO COM AS EMOÇÕES



PIXABAY.COM

INTRODUÇÃO

Após a divulgação do projeto Emoções da Secretaria de Educação do Município de Osasco, no início do mês de março de 2019, os professores Lenilton Claudino Oliveira e Mariana Gomes Goulart de Melo iniciaram as pesquisas com o objetivo de elaborar um projeto viável aos seus alunos, do maternal II, da unidade educacional CEU José Saramago. Por meio de uma pesquisa visualizamos no Site "Pedagogia das cores" o personagem Lanzito, criado pela pedagoga Solange Depera Gelles. Ela disponibilizou em seu Site diversas atividades em que uma delas nos chamou a atenção, era a imagem de um garoto, Lanzito, e era possível mudar as expressões de suas emoções.

Utilizamos este modelo e notamos o olhar encantado dos alunos e com isso resolvemos ampliar a imagem para o tamanho 50 cm x 90cm utilizando expressões móveis que foi um sucesso pela facilidade de brincar e assim conseguirem através dessa atividade expressar os seus sentimentos.

Justificativa

O papel das emoções nas aprendizagens e nos relacionamentos dentro da escola exige que se pense em "educar" as emoções e fazer com que os alunos também se tornem aptos a lidar com suas frustrações, Mas também aprender a negociar com os outros, a reconhecer as próprias angústias e medos.

Ao falar de medos, alegrias, tristezas e emoções; é possível criar um ambiente mais humano e cooperativo. Perceber e interessar-se por aquilo que o outro sente, sem que ele o diga, constitui a essência da empatia, uma das características fundamentais da inteligência emocional. A criança e o adolescente não costumam dizer em palavras aquilo que sentem, mas revelam seus sentimentos por seu tom de voz, pela expressão facial ou por outras maneiras não verbais.

Conhecer os alunos é um processo que se inicia desde os primeiros dias de aula. Quanto maior for esse conhecimento, maior será a eficácia da ação

pedagógica, pois é possível mobilizar interesses, curiosidades, conhecimentos prévios, aspectos das histórias de vida para articular com os conhecimentos que integram o currículo a ser desenvolvido.

A escola, enquanto espaço de relacionamento humano, deve direcionar sua atenção para as habilidades emocionais de cada aluno, além disso precisa olhar cuidadosamente para o desenvolvimento de sua capacidade de se relacionar bem com os outros e consigo mesmo.

Objetivos: Refletir sobre seus sentimentos; desenvolver a linguagem oral; ampliar o vocabulário; criar vínculos entre educando e educador e falar de sua autoimagem, tendo em vista identificar as diferenças entre as pessoas, respeitando-as e construir marcas que os representem na sala de aula despertando a atenção e raciocínio.

Atividades: Leitura deleite; contação de história; manuseio de livros; Roda de conversa; trabalhando a expressão através do desenho e do diálogo; Dado da amizade; Dados das emoções e boneco das emoções.

Estratégia: Roda de conversa; contação de história e leitura deleite.

Durante a atividade na roda de conversa e contação de história foi realizada experiências com a linguagem oral, proporcionando momentos de escuta, atenção, imaginação das crianças, momentos de fala, reconto da história, fala das realidades vivenciadas pelas crianças por meio da relação e entendimento do mundo que as cerca, leitura de imagem pelo contato com o livro durante a apresentação da história, a relação que cada criança faz das emoções relatadas na história com o seu contexto e situações de faz de conta.

Livros utilizados:

O grande livro das emoções - Autora Mary Holfman
Livro dos medos - Texto Adelia Carvalho

Chapeuzinho amarelo - Autor: Chico Buarque
No reino das letras felizes - Autora: Lenira Almeida Heck (Júlia Vehuiah)

Foi trabalhado com as crianças o manuseio dos livros durante o projeto “despertar emoções”, atividades em grupo e individual com registro em desenho, forma de escrita dos pequenos ressaltando as experiências com as diferentes manifestações artísticas, incluindo a linguagem visual, musical, oral e escrita com as produções infantis de leitura de mundo, focando nas experiências que promovem a sensibilidade investigativa e criativa.

Estratégias - Dado da amizade: Em uma roda o educando joga o dado que foi confeccionado utilizando imagens (tais como aperto de mão, dança, “like”, beijo, movimento e abraço), que quando jogado, o lado que cair para cima representa a atitude que deverá ser tomada junto ao seu amigo do lado reforçando assim o vínculo entre eles.

Estratégias - Dado das emoções: Em uma roda (ou em dupla) o educando joga um dos dados que foram confeccionados utilizando imagens (tais como feliz, triste, chorosa, preocupado, bravo, assustado, vergonhosa e orgulhoso), buscando trabalhar as diferentes emoções de acordo com o dado utilizado.

Estratégia - Boneco das emoções: Após cada prática de ensino e aprendizagem o aluno utilizando-se do boneco que fica colado na parede e ao lado ficam as expressões faciais que são anexadas no rosto do boneco com o auxílio de velcro, onde o aluno mostra o que está sentindo naquele momento.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu ao longo do projeto, tanto no coletivo como no individual, através de observação diária da criança no desempenho das atividades.

Observamos que no decorrer do processo, a criança conseguiu identificar suas emoções. Em cada roda de conversa conseguia dizer o que estava sentindo e através do boneco expressar seu sentimento. Durante a utilização dos dados eles já conseguem reconhecer diferentes emoções, em todas as atividades os educandos demonstraram interesse e satisfação em realizar.

Nessas atividades nós educadores conseguimos identificar o aluno que não consegue exteriorizar os seus sentimentos como: abraçar, beijar, dançar e por outro lado encontramos outros educandos que gostam

de se expressar através do abraço e do beijo.

Houve um envolvimento de maneira gradual das crianças durante cada proposta diária de trabalho do projeto.

Tivemos escuta das falas das crianças, fotos das produções, recontos, reconhecimento das emoções dos colegas com identificação de características de personalidade de cada um especificamente.

O trabalho transcorreu de maneira produtiva e os objetivos foram alcançados durante avaliação com registros, observações, fotos, escuta de fala das crianças e filmagem.

Leitura deleite: Realizamos uma roda de leitura, proporcionamos aos pequenos o momento de diálogo em que o aluno relata através de desenhos com giz de cera na cartolina ou através de conversa o seu medo, alegria, ciúmes e as diferentes emoções.

Dado da amizade: Em uma roda o educando joga o dado que foi confeccionado utilizando imagens (tais como aperto de mão, dança, jóia, beijo, movimento e abraço), que quando jogado, o lado que cair para cima representa a atitude que deverá ser tomada junto ao seu amigo do lado reforçando assim o vínculo entre eles.

Dado das emoções: Em uma roda (ou em dupla) o educando joga um dos dados que foram confeccionados utilizando imagens (tais como feliz, triste, chorosa, preocupado, bravo, assustado, vergonhosa e orgulhoso), buscando trabalhar as diferentes emoções de acordo com o dado utilizado. Com a ajuda da família conseguimos ampliar a prática de ensino enviando um dado para que fosse realizado com os pais fortalecendo assim o vínculo através das emoções.

Boneco das emoções: Após cada prática de ensino e aprendizagem o aluno utilizando-se do boneco que fica colado na parede e ao lado ficam as expressões faciais que são anexadas no rosto do boneco com o auxílio de velcro, onde o aluno mostra o que está sentindo naquele momento.



Mariana Gomes Goulart de Melo

Atualmente trabalha como professora de desenvolvimento infantil na prefeitura de Osasco Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

Lenilton Claudino Oliveira

Atualmente trabalha como professor de desenvolvimento infantil na prefeitura de Osasco. Possui Licenciatura Plena em História pela UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos, Pedagogo e pós-graduado em Educação Inclusiva com Ênfase em Atendimento Educacional Especializado e Docência do Ensino Superior com Ênfase em Políticas Educacionais.

LIBRAS - NOSSA LÍNGUA DE SINAIS



Diariamente ouvimos falar sobre Libras e a presença crescente do intérprete no meio televisivo e em eventos diversos. Muitos cursos de nível superior incluíram Libras na grade curricular e, de modo geral, as pessoas vêm se interessando em aprendê-la. Mas afinal, **você sabe o que é Libras?**

Quando questionadas, muitas pessoas respondem: é a linguagem que o Surdo utiliza. Porém, o que muitos não sabem é que Libras não é uma linguagem, mas sim uma LÍNGUA, que tem a sua própria estrutura gramatical.

Libras é a nomenclatura de “Língua Brasileira de Sinais”. Em 2002, através da Lei de nº 10.436, o Brasil reconhecia Libras como “... meio legal de comunicação e expressão...”, isto significa que além da Língua Portuguesa, a Libras também é nossa língua oficial.

Ao contrário do que alguns pensam, a Libras não é universal, ou seja, cada país possui a sua própria língua de sinal, pois a língua é cultural e está diretamente ligada ao povo que a utiliza. Isto significa que outros países utilizam outras línguas de sinais.

A Libras é utilizada pelos Surdos do Brasil, assim como nos Estados Unidos, por exemplo, é utilizada a ASL – American Sign Language.

As línguas de sinais se diferenciam das línguas orais, sobretudo por utilizar uma modalidade diferente. As línguas orais utilizam o canal oral- auditivo, ou seja, oralizamos para passar uma informação e o receptor ouve o que foi dito.

Já as línguas de sinais utilizam o canal visual-gestual-espacial. Isto significa que nos comunicamos com uma pessoa Surda através de sinais gestuais e ela recebe a informação por meio da visão.

Por que é tão difícil para o Surdo a aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa?

É importante compreender que se Libras é a primeira língua dos Surdos, logo, a Língua Portuguesa é a segunda e como tal, deve ser ensinada com outra metodologia.

Esse direito é garantido pelo Decreto 5626/05 que assinala que a educação dos Surdos deve ser bilingue, sendo assim eles têm o direito de receber os conteúdos curriculares em Libras e o ensino da Língua Portuguesa deve ser oferecido em sua modalidade escrita. Portanto, é fundamental que, os alunos Surdos, ao adentrarem o Ensino Fundamental I, tenham um bom conhecimento da Libras.

Desta maneira poderá aprender o Português como segunda língua, pois se elas não têm uma primeira língua, como poderão adquirir uma segunda?



Flávia Cristina Vieira Bizzozero

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2005).

Atualmente é Instrutora de LIBRAS na Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Prefeitura Municipal de Barueri. Atua como professora em cursos de Pós-Graduação em Libras na Facon (polo Educa Osasco).

Tem experiência na área de Educação de Surdos, Ensino de LIBRAS para Surdos e Ouvintes, inclusive in-company, realização de palestras informativas sobre Cultura Surda e Tradução/Interpretação para LIBRAS. Pós-graduada em Agente Bicultural em LIBRAS: formação do instrutor e intérprete pela UNINTER.

A woman with curly hair and glasses, wearing a white long-sleeved shirt, is standing in front of a whiteboard. She is holding a white marker in her right hand, writing on the board. In her left hand, she holds a document with a flowchart. The background is a plain, light-colored wall. The overall scene suggests a professional or educational setting.

FACONNECT
EAD



Pós-Graduação

Extensão Universitária

Aperfeiçoamento

Revista Científica Multidisciplinar