



ano 2, n. 2, jan./dez. 2012

L'attitude



#EfficaciengiaSim



Imagem Original da Capa by Frits Ahlefeldt
The One On The Highest Chair

A Revista *L'attitude* é uma publicação anual do *Instituto Cenorpsi*, através de sua extensão, o *Núcleo de Estudos e Pesquisas* que é constituído por seus membros pesquisadores e colaboradores de diversas áreas do conhecimento. Seu conteúdo privilegia o saber e práticas humanas que promovam a atitude nos diversos campos de trabalho e em distintas latitudes geográficas.

www.cenorpsi.com
nep@cenorpsi.com


*Os artigos publicados são de integral responsabilidade dos autores.
Esta obra pode ser reproduzida, desde que citada devidamente a fonte.*

Ficha Catalográfica

L'attitude / Instituto Cenorpsi (Núcleo de Estudos e Pesquisas) - v. 2, n. 2, *Online*, jan./dez. 2012. 2011 -

Anual

CDD 050



Sumário

Editorial

- Liguem-se os pontos
Joaquim Marciano Ribeiro Filho 4

Personalidade

- Por uma atitude diferente...
Mayra Raquel Nunes Branco e Márcia Gori 5

Ensaio

- Conscientizar, por que não?
Wolmer Ricardo Tavares 12

Artigos Científicos

- Método Montessori no desenvolvimento da educação inclusiva
Joelma Fátima Rocha dos Santos 16

- Um estudo sobre a comunicação nãoverbal de uma criança com deficiência múltipla
Amanda de Almeida Soares Barbosa 25

- A ética na educação: valores humanos
Marcos Antônio dos Santos Lima 34

- Projeto político pedagógico: história, filosofia e contradições com o verdadeiro sentido de democracia
Flávio Roberto Chaddad 39

Post-scriptum

- Aurora boreal
Joaquim Marciano Ribeiro Filho 59



Editorial

Liguem-se os Pontos

4

Um assunto sobre o qual se vai tratar num discurso será apenas um tema? Não, é algo que se nega a ultimar; é o que se pontua ao longo da história, e que nestes riscos e rabiscos, para compreensão, urge: liguem-se os pontos e vejam a *gestalt* humana.

Unindo-se os sinais gráficos, visualizam-se pessoas que percorreram diversos movimentos resultando em lutas com privações e conquistas. É diante desta prosa que o atual número da revista *L'attitude* destaca o *avis struthio* **Deficiência**.

Esta possui uma história em relevo ocasionando dois picos: o Dia Nacional da Luta das Pessoas com Deficiência - 21 de setembro; e, o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência - 3 de dezembro, considerando-se que uma significativa porcentagem da população existe com o diagnóstico de deficiência mental, física, auditiva, visual ou múltipla.

No entanto, deficiência é uma terminologia que pressupõe a ausência de uma característica levando a ações insuficientes, inadequadas e/ou falhas; é uma palavra limitante que calou e impediu durante séculos a expressão do ser humano...

Nesse sentido, com o tema em destaque, cria-se a *hashtag* **#EficiênciaSim**, causando proeminência a essência da palavra, libertando-a de sua tampa consoante.

Assim, reconhecendo o fenômeno da eficiência afirmativa, peça fundamental para compreensão da singularidade e do respeito ao ritmo humano cumulado ao desenvolvimento das competências, levanta-se uma questão: orienta-se sobre como vivem as pessoas, mas o que a humanidade efetivamente promove para contribuir?

Com este registro de morfemas e fonemas advindos de práticas (diretas ou indiretas), deseja-se progressivamente aumentar as possibilidades revendo o que se aprendeu nesse complexo cenário de ângulos e perspectivas sobre diversas eficiências.

Para isso, a leitura tende a promover a infinitude da memória e da imaginação, movimentando a *soma* para dançar, emergir e ultrapassar as barreiras perceptuais, ascendendo-se para além dos muros da deficiência, construindo-se novos *sets* que irão acolher um elenco em massa para atuar nas cenas da película de Morris Mandel: *Todas as Pessoas Sorriem no Mesmo Idioma*.

Joaquim Marciano Ribeiro Filho
Editor



Personalidade

5

Por uma atitude diferente...

MAYRA RAQUEL NUNES BRANCO

31 anos, Pedagoga, Habilitada em Educação Especial na Área da Surdez, Psicopedagoga, Bacharela em Teologia e Formada em Libras.



MÁRCIA GORI

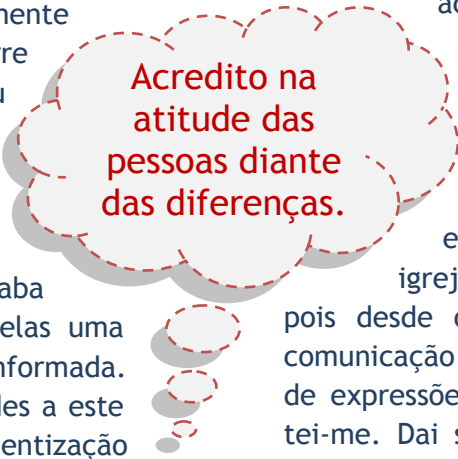
49 anos, Bacharela em Direito, Presidente do Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa com Deficiência (CEAPcD/SP) - gestão 2007 a 2009, Conselheira Estadual do CEAPcD/SP - gestão 2009 a 2011, Presidente do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de São José do Rio Preto/SP.



L'attitude - No decorrer dos séculos os fatos sobre os “deficientes” constam num histórico que se inicia na rejeição desse público. No entanto, com o auxílio de práticas mobilizadoras em espaços de atuação, a sociedade vem se apresentando gradativa e relativamente consciente. Pensando nisto, qual a sua atividade profissional para conscientização dos aspectos humanitários da “deficiência”?

Márcia Gori - Faço palestras sobre Direitos Sexuais e Reprodutivos da Pessoa com Deficiência, Devoteísmo, DST's/AIDS, etc.; temas correlatos para o auxílio e esclarecimento de um segmento em que as informações chegam com muitas dificuldades.

Mayra Branco - Infelizmente muitas vezes o que ocorre é a autorejeição, ou seja, algumas pessoas com deficiência se veem inferiores aos demais indivíduos da sociedade, o que acaba resultando por parte delas uma postura passiva e conformada. Uma de minhas atividades a este respeito é a conscientização primeiramente da comunidade surda, de suas conquistas históricas, de seus direitos legais adquiridos e que são cidadãos como todo indivíduo com direitos e deveres, mas que há muito ainda a ser conquistado. Quanto à sociedade, como um todo, a conscientização é no contato com as famílias destas pessoas, que por desconhecimento, limitam seus filhos, privando-os de oportunidades educacionais, profissionais e etc. Também nas interações do dia a dia no meu trabalho



como intérprete de Libras e nos cursos de Libras que ministro.

L'attitude - Como ocorreu o seu interesse em se envolver nessa prática?

Mayra - Tudo começou na igreja a qual frequentava na época. Foi no ano de 1996, quando nós jovens na igreja tínhamos o costume de nos reunirmos na praça matriz de Votuporanga/SP para comer um lanche, batermos um papo e tocar um violão. Em um destes dias, estava entre nós uma jovem da cidade de Marília/SP, intérprete de Libras e coincidentemente neste dia, próximo a nós tinha um grupo de surdos. Ela foi até eles e os convidou a participar do nosso grupo naquele momento; aceitaram e começaram a frequentar a igreja. O pastor logo demonstrou interesse em realizar este trabalho de evangelização com os surdos. Iniciou-se então o curso de Libras na igreja, e eu, claro, inscrevi-me, pois desde o primeiro dia que vi esta comunicação feita com as mãos e tão rica de expressões faciais e corporais, encantei-me. Dai surgiu meu interesse em me qualificar e profissionalizar.

Márcia - Estes assuntos são tabus em nossa sociedade, as pessoas ficam constrangidas quando tocamos no assunto sexo, ainda mais da Pessoa com Deficiência que tem o estigma de ser assexuada, sem condições da maternidade/paternidade, assim como também de indivíduos que possam ter desejos por nós. Se há toda essa celeuma, imagine então se notificar que pode ter doenças sexualmente transmissíveis entre nós e os riscos que isso pode trazer? No



início, em 2010, este assunto causava dúvidas, desconforto no público, foi um processo gratificante e lento, contudo atualmente é mais fácil a interação com as pessoas neste assunto, levando a informação de forma mais leve e transparente, de fácil entendimento. Tenho em média de 10 consultas por semana via e-mail e Facebook (no *inbox*) sobre o tema, dúvidas e muitas vezes angústias da própria família em como lidar com essa descoberta do filho ou filha dentro de casa.

L'attitude - Por um longo tempo se utilizou o termo *portador* como se a “deficiência” fosse uma condição que se poderia adquirir e, em consequência, *desportar* a qualquer momento. Em suas atividades, como você considera essa compreensão em relação à linguagem utilizada?

Mayra - Mais do que terminologias, acredito na atitude das pessoas diante as diferenças, mas algumas terminologias podem vir carregadas de preconceitos e estigmas, reforçando a segregação e exclusão. No caso do termo *portador*, o mesmo implica em algo que se porta e que a qualquer momento posso me desvencilhar, mas a deficiência, na sua maioria é algo permanente. Além disso, quando rotulamos uma pessoa, este rótulo passa a ser a marca principal da pessoa, e esquecemos muitas vezes que ela é um ser humano como outro qualquer, com sentimentos, desejos, competências e habilidades. Por isso o termo atual a ser utilizado é o de “pessoa com deficiência”, ou seja, reforça-se o indivíduo acima de

As pessoas ficam constrangidas quando tocamos no assunto sexo.

suas restrições.

Márcia - Entendo como parte da evolução histórica do movimento, assim como faz parte do entendimento social, do olhar da família, da área da saúde. Antes éramos chamados de cochos, aleijados (termo usado na Bíblia), mancos, esquisitos, etc. Somos vítimas de uma política de exclusão ou rejeição das pessoas com algum tipo de deficiência, escondiam-nos dentro de casa para que a família não fosse exposta em sua “fraqueza” por ter gerado uma pessoa imperfeita. Entretanto, com o passar do tempo foram se criando outros pensamentos, atitudes e entendemos que não portamos nada; somos pessoas que antes de qualquer condição física lutamos muito para que esse termo seja usado amplamente, derrubando todas as barreiras atitudinais que possam dificultar o entendimento de que somos cidadãos de direitos.

L'attitude - Etimologicamente se apresentar como “deficiente” é ser incapaz, incompleto, ou seja, sem eficiência. Nesse sentido, empregar o termo “deficiência” causa um impacto semelhante ao de *portador*?

Márcia - Deficiência não, mas *portador* sim, porque é desconfortável dar o entendimento que portamos algo, sendo que não a deixamos no momento que queremos, pois ela faz parte do nosso dia a dia, não há como descartá-la. Também não temos o entendimento que a deficiência seja falta de capacidade, porque isso é uma inverdade, vide várias pessoas com deficiência que ocupam altos cargos públicos com muita competência. A



incapacidade não é sinônimo de deficiência, haja vista que conhecemos pessoas que não tem deficiência nenhuma e esta não tem capacidade de desenvolver qualquer trabalho porque não quer ou lhe falta algo mais, mas jamais por ser em decorrência de alguma deficiência.

Mayra - Eu acredito que sim, pois ambos como disse anteriormente, vem carregados de preconceitos, destacando as limitações deste sujeito, ou seja, aquilo que ele não pode fazer, mas são pessoas com competências como todos que não tem alguma deficiência, apesar de que, mesmo estas pessoas não são “eficientes em tudo”, todo ser humano apresenta alguma deficiência em algum aspecto de sua vida. O que devemos lembrar é que antes deste individuo ter uma deficiência ele é uma pessoa, com sentimentos, desejos e sonhos.

L'attitude - O que você poderia comentar sobre o acesso a educação, esporte, trabalho e segurança social?

Márcia - O acesso em qualquer área para a pessoa com deficiência necessita de mais atitude, coragem e interesse dos gestores públicos, estes ainda não perceberam que todas as melhorias que possam fazer para o nosso segmento trará benefícios para a sociedade em geral, no entanto o Poder Público ainda tem o olhar conservador e assistencialista, enquanto que nossa Legislação nos empodera, os nossos governantes nos limitam e nos pré-julgam de nossas capacidades.

Mayra - Com certeza o cenário vem mudando ao longo do tempo nestas esferas. Hoje com o sancionamento de diversas leis, como por exemplo, da acessibilidade, a pessoa com deficiência tem conquistado o seu o espaço e seus os direitos garantidos como cidadãos que são. E com a atual filosofia da educação, a inclusão, tem-se investido na capacitação de profissionais especializados para trabalhar com estes alunos, bem como novas tecnologias. No esporte podemos citar as paralimpiadas que a cada dia vem crescendo e o Brasil tem sido destaque em várias modalidades. Outro evento esportivo que vale destaque, apesar de pouco divulgado, é a versão das Olimpíadas para atletas surdos, a *Deaflympics*, a próxima edição será no ano de 2013. No trabalho temos uma lei da Inclusão Social, aprovada em 2004 que garante a contratação de 2% a 5% de funcionários com deficiência, para empresas com mais de cem funcionários. Mas ainda há algumas dificuldades neste setor, como por exemplo, a necessidade

de adaptações do ambiente de trabalho (rampas, alargamentos de portas e outros), sem contar a dificuldade de comunicação com as pessoas surdas. Porém, o fator positivo, é que mesmo com tais dificuldades, a contratação destas pessoas tem aumentado a cada dia. Destaco a necessidade de qualificação destas pessoas, uma qualificação que seja acessível a elas.

A pessoa com deficiência tem conquistado o seu espaço e os seus direitos garantidos como cidadãos que são.

L'attitude - E a respeito das condições gerais de acessibilidade, comunicação, transporte e moradia?

Márcia - A acessibilidade é ampla, geral e irrestrita, não se resume somente em rampas e barras. Precisamos deixar de ser tão simplistas na visão social que a acessibilidade se resume em barreiras arquitetônicas, pois em nossa vivência social existem muitas necessidades para se ter acessibilidade e a inclusão social de fato de forma correta e justa, tais como a áudio-descrição, piso podotátil para o cego, o Intérprete de Libras e legendas na TV para o surdo, um transporte com aviso sonoro de paradas, elevadores, etc.

Precisamos deixar de ser tão simplistas na visão social que a acessibilidade se resume em barreiras arquitetônicas.

sociedade começa a se despertar para o diferente. Um fator muito importante que contribuiu para estas mudanças foi a legislação, garantindo o acesso ao trabalho, um direito civil, a educação com intérpretes de Libras para os alunos surdos, o reconhecimento da Libras como uma língua, a língua materna da comunidade surda, e outros. Tudo resultado de muita luta. Mas apesar das conquistas já alcançadas, há muito ainda o que fazer para esta população minoritária, que contempla 14,5% da nossa população brasileira, conquiste uma melhor cidadania, faltam-lhes maiores oportunidades.

L'attitude - Diante desse panorama, no seu ponto de vista, quais conquistas se resultaram significativas para se percorrer o status social de rejeição para o da inclusão?

Mayra - A história registra o que as pessoas com deficiência passaram, ela nos mostra que os mesmos enfrentaram o descrédito, o preconceito, a piedade e até a loucura, julgados pelos ditos "normais" como incompetentes e incapazes, este é o quadro da rejeição. Hoje nos deparamos com a atual filosofia da inclusão, e não podemos negar que muitas foram as mudanças e conquistas significativas, como o maior acesso ao trabalho, a educação especializada e a cidadania. A

A história registra o que as pessoas com deficiência passaram; julgados pelos ditos "normais" como incompetentes e incapazes. A sociedade começa a se despertar para o diferente.

Márcia - Atualmente temos muito mais visibilidade e as discussões sobre Inclusão vem acontecendo com mais frequência, em alto estilo e de fato estão tendo mais preocupações com a nossa temática do que há 10 anos. Isto são os frutos de lutas nossas ao longo de mais de 30 anos de mobilização do Movimento Social da Pes-

soa com Deficiência, de discussões profundas de lideranças aguerridas, envolvidas de coração e armados de uma coragem ímpar para que verdadeiramente houvesse um panorama real e inclusivo.



L'attitude - Há a necessidade de incluir diferenças humanas e individuais se elas sempre estiveram presentes na mesma sociedade que possui a capacidade de pensar, raciocinar, opinar e discernir entre o adequado e o inadequado?

Mayra - Sim, pois não basta a igualdade de oportunidades, mas sim diversidades de oportunidades, pois apesar de estarmos inseridos na mesma sociedade, somos seres únicos, com ritmos e potenciais diferentes. Como disse nosso saudoso Paulo Freire “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.

Márcia - O que é adequado e inadequado, afinal? Seria o adequado o que a sociedade julga ser apresentável, bonito? Eu entendo

que a inclusão é um processo interessante, até nós que sofremos com todo o preconceito, também incorremos neste erro de julgar que tudo deve ser ajustável, belo, entretanto temos que partir da premissa que o ser humano tem capacidade de se moldar conforme a necessidade de enfrentamento, da impossibilidade de aceitar o diferente. Em minha opinião o maior atravanque que sofremos socialmente para a aceitação é o preconceito e as barreiras atitudinais, porque tudo fica subjetivo, não tem como provar, não é palpável.

L'attitude - Nas últimas décadas, com a promulgação de diversas legislações, entre as quais estão as relacionadas à educação especial e regular, bem como às cotas inclusivas, o papel governamental nesse processo vem se demonstrando eficiente?

Mayra - Com a promulgação de várias leis, o quadro atual da educação é bem diferente do que víamos há pouco tempo atrás, onde as pessoas com deficiências eram consideradas ineducáveis. Com certeza o papel governamental tem sido importante para estas mudanças, principalmente com as novas leis, mas ainda há muito que fazer. Faltam profissionais especializados, espaços físicos adaptados, tecnologias assistivas acessíveis, entre outros, e principalmente a mudança de olhar para esta minoria.

Márcia - O processo ainda é lento, porque volto a dizer que o preconceito, barreiras

O que é o inadequado, afinal? Seria o adequado o que a sociedade julga ser apresentável, bonito?



atitudinais, falta de vontade política ainda são enormes, embora estejam avançando em vários setores devido a persistência do Movimento Social que tem provocado várias discussões em todas as esferas políticas e governamentais, trazendo reflexões muito importantes em nossa trajetória de conquistas de nossos direitos e garantias.

L'attitude - Pensando nesse relevo de acontecimentos, quais suas perspectivas e desafios para superação da invisibilidade e da noção de incapacidade que muitas pessoas veem na “deficiência”?


Mayra - Vejo a necessidade de construir um novo conhecimento da sociedade sobre a pessoa com deficiência, e isto só é possível quando nos aproximamos delas. Há muitas pessoas dissertando e filosofando, mas que nunca conviveram ou trabalharam de fato com elas. Platão e Aristóteles disseram certa vez em referência ao surdo: “Não sabes falar, não sabes ouvir, és louco” - triste conclusão; conclusão esta talvez por olharem os surdos de “longe”. Posso dar meu testemunho pessoal, pois antes só ouvia falar de como eram os surdos, os cegos, os deficientes intelectuais, os cadeirantes, mas só passei a entender a realidade dos mesmos, a forma de como veem o mundo, de como aprendem e a desvencilhar-me dos mitos e preconceitos quando passei a conviver com eles e me apresentar disposta a trocar experiências do meu mundo com o mundo deles, pois não há melhores nem piores, há apenas diferentes. Por isso destaco a importância da participação ativa das pessoas com deficiências na sociedade e nas decisões políticas no que diz respeito a eles, pois mais do que ninguém, eles sabem das bar-

reiras e das dificuldades que os cercam. Quando me coloco no lugar do outro para decidir o que é melhor para ele, já o considero incapaz. Posso entender de surdez, de surdo, de fonoaudiologia, saber Libras, enfim, mas nunca saberei na pele o que é ser surdo.



Márcia - Há muita informação a ser levada através de debates com pessoas com deficiência; a ignorância é combatida com informação, esse é o antídoto. A derrubada das barreiras atitudinais, a valorização e o empoderamento da própria Pessoa com Deficiência é um desafio que será resolvido em médio prazo, porque a sociedade ainda não tem interesse em nos enxergar como realmente somos, temos muito que trabalhar para que o empoderamento venha de forma igual para todos que estão aptos para ocupar espaços de decisões. Um lema que gosto demais e expressa bem o que dizemos e desejamos é: “nada sobre nós sem nós”. ■



Ensaio

Conscientizar, por que não?

Wolmer Ricardo Tavares¹

Em observação a algumas falas, podemos perceber professores afirmando que o verbo conscientizar não se aplica a uma pesquisa ou ao dia a dia do educador, pois a conscientização é algo intrínseco ao sujeito, envolve todo um parecer psicológico, fugindo a competência de um educador, o que pode ser reforçado pelas falas de Vieira e Ximenes (2008) ao esclarecerem que é um termo gerador de algumas controvérsias e que ganhou notoriedade nos trabalhos do educador Paulo Freire.

Freire (1980, p. 29 apud VIEIRA; XIMENES, 2008, p. 24) define conscientização da seguinte forma: “[...] tomar posse da realidade [...] é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. Para os autores, a conscientização tratada por Freire é uma concepção mais política do que psicológica.

Apesar de tal afirmação, os autores vão além e nos esclarecem através das falas do psicólogo Martin Baró (1997, p. 16 apud VIEIRA; XIMENES, 2008, p. 27), sob perspectiva de transformação pessoal e social difundida por Freire, que conscientização faz as pessoas assumirem “seu destino, que tomem as rédeas de sua vida, o que lhes exige superar a falsa consciência e atingir um saber crítico sobre si mesmas, sobre seu mundo e sobre sua inserção nesse mundo”.

Para os autores, Martin-Baró (1998, p. 147 apud VIEIRA; XIMENES, 2008, p. 27) esclarece que conscientização “supõe uma mudança das pessoas no processo de mudar suas relações com o meio ambiente e, sobretudo com os demais”, ou seja, uma educação norteadora implicará na conscientização do sujeito. Essa ideia pode ser cor-

¹ Graduado em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Volta Redonda; Especialista em Educação Básica: Educação Ambiental e Patrimonial pela UFMG, Análise de Sistemas pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Volta Redonda e em Análise de Negócios e Informação pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Conselheiro Lafaiete; Mestre em Educação e Sociedade pela Unipac; Escritor; Palestrante; e, Docente na Unipac Lafaiete/MG.



roborada com Giles (1983) quando este aduz que o ato de conscientizar deverá levar o educando a conciliar o pensar e o viver, o falar e o agir. Ainda o autor nos esclarece que todo processo educativo deverá levar à conscientização quanto ao significado real dessas situações vividas pelo educando.

É verdade que muitas das vezes trabalhamos com pessoas alienadas, e uma de nossas funções como educadores é justamente tirá-las desse estado alienado, pois este de acordo com Aranha (1996) leva o indivíduo a perda da consciência crítica; então, sob a luz dessa fala, podemos perceber que nós educadores fomentamos e auxiliamos nossos educandos a uma consciência crítica o que os levam em algumas das vezes, a um protagonismo, o que pode ser corroborado por Giles (1983) quando este nos elucida que

o processo educativo deve levar o educando a tomar consciência dos seus interesses e dispô-lo a lutar em defesa dos mesmos. Seguindo esse trilha deixará de ser alienado e alienante, para se tornar força de mudança e de libertação do homem-objeto, que surgirá como homem-sujeito (GILES, 1983, p. 105).

Para o autor supracitado, quando a educação conscientiza o aluno, ela sacode-o a ponto de fazê-lo abandonar definitivamente toda a acomodação, de recusar radicalmente a estagnação econômica e social como também o analfabetismo, de lutar contra a marginalização do processo político e isso nos faz perceber que o termo *conscientizar* pode ser aplicado realmente ao educador.

De acordo com Delors et al. (2001)

temos na escola a função de uma educação para uma cidadania consciente e ativa, e essa consciência é trabalhada pelos educadores que lá estão, através de seus métodos de ensinos e seus exemplos como profissionais e como pessoas.

A conscientização é um fator humano muito defendida por Freire quando este aplica a técnica do diálogo com os educandos. Para Romão (2002) o processo de humanização só poderá ocorrer quando este for um processo comungado de conscientização e diálogo coletivo, fazendo com que as pessoas se completem na busca permanente da plenitude.

Freire (2003) elucida que conscientizar é abrir caminho à expressão das insatisfações sociais, é perceber os componentes reais de uma situação de opressão, mas para que este conscientizar seja realmente desenvolvido em nossos educandos, cabe a nós educadores transformar o conhecimento passado por nós em um componente consciente, que será aquele mais facilmente codificável e entendido pelo educando.

Romão (2002) nos esclarece, mais uma vez, que o papel libertador e emancipador freiriano é o da substituição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, da consciência intransitiva mágica pela consciência transitiva crítica.

Para Berger e Luckmann (1985) a consciência é sempre intencional, sempre tende para algo ou alguma coisa; e, Rodrigues (1994) nos aduz que é no campo da consciência que o mundo se faz ou se desfaz.

Por isso podemos mais uma vez per-



ceber que nós educadores conscientizaremos nossos educandos quando estes tiverem anseio de profundidade na análise de problemas e não se satisfazerem apenas com as aparências; reconhecerem que a realidade é mutável e que podem ser o agente transformador dessa realidade; substituírem situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade; depararem-se com um fato fazendo o possível para se livrarem dos preconceitos; repelirem posições quietistas e intensamente inquietas, pois tornar-se-ão mais críticos quanto mais reconhecerem em sua quietude a inquietude e vice-versa; se tornarem indagadores, investigadores; nutrirão de um diálogo, e não repelirão o velho por ser velho e nem aceitarão o novo por ser novo, apenas aceitá-los na medida em que forem válidos (FREIRE, 1979).

Conscientizar nossos educandos é fazer com que eles e nós mesmos percebamos, de acordo com a fala de Morin (2002, p. 86), “a consciência do caráter incerto do ato cognitivo”, pois essa consciência nos dará a oportunidade de desenvolvermos um conhecimento pertinente a nossa realidade, fazendo com que a mesma possa ser mudada, fazendo-nos deixar de lado a alienação, o nosso lado néscio que favorece uma manipulação desse sistema corrupto e corruptor, levando-nos a uma criticidade consciente e protagonista.

Para Vieira e Ximenes (2008), Góis (2005) esclarece quanto às concepções de consciência entre Vygotsky e Freire não existem uma oposição, mas uma complementação e adequação quanto

ao desenvolvimento socioeconômico e da educação.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

DELORS, J. (org.); AL-MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B.; GORHAM, W.; KORNHAUSER, A.; MANLEY, M.; QUERO, M. P.; SAVANÉ, M.-A.; SINGH, K.; STAVENHAGEN, R.; SUHR, M. W.; NANZHAO, Z. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GILES, T. R. *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU, 1983.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, C. *Ética e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1994.

ROMÃO, J. E. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SPENDER, J.-C. Competitive advantage from tacit knowledge? Unpacking the concept and its strategic implications. In: Moingeon, B.; Edmondson, A. (orgs.). *Organizational learning and competitive advantage*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996, p. 56-73.



TAVARES, W. R. **Escola não é depósito de crianças: a importância da família na educação dos filhos**. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

____. Do sujeito néscio ao sujeito cognoscente. *Gestão Universitária, Online*, n. 301, 13 dez. 2011.

____. **Caixa de pandora: por uma educação ativa**. São Paulo: Ícone, 2010.

____. **Gestão pedagógica: gerindo escolas para cidadania crítica**. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

VIEIRA, E. M.; XIMENES, V. M. Conscientização: em que interessa este conceito à psicologia. *Psicologia Argumento*, Curitiba, ano 26, n. 52, jan./mar. 2008, p. 23-33.





Artigo Científico

16

Método Montessori no desenvolvimento da educação inclusiva

Joelma Fátima Rocha dos Santos²

RESUMO

O Método Montessori criado pela médica italiana Maria Montessori desenvolve nos alunos o domínio de si, a autonomia, a coordenação motora, os sentidos e possibilita a relação social para a convivência em grupo. Os primeiros alunos a utilizarem esse método foram crianças com vários tipos de deficiências físicas e cognitivas. Percebendo os bons resultados se estenderam às outras escolas do país. O trabalho desenvolvido procurou analisar dedutivamente a importância do método para a educação básica. Através da metodologia montessoriana, aplicando-a aos materiais pedagógicos para trabalhar com a matemática, a linguagem, a ciência, os sentidos e a vida cotidiana, considera-se que é possível alfabetizar e formar criando o desenvolvimento integral do ser humano em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais, intelectuais e psicológicos.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Educação Básica; Inclusão; Cognição; Método Montessori.

ABSTRACT

The Montessori Method created by Italian doctor Maria Montessori develops students self-control, autonomy, coordination, senses and allows the relationship to social coexistence group. The first students to use this method were children with various

² Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Artes Dom Bosco - FAECA e em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano; Bacharela em Teologia pelo Instituto Missionário Coração Imaculado de Maria; Especialista em Educação Infantil e em Tecnologia e Educação à Distância pela Unacid.



types of physical and cognitive disabilities. Noticing the good results were extended to other schools in the country. The work was to analyze the importance of method for basic education. Through the Montessori methodology, applying it to teaching materials to work with math, language, science, sense and everyday life, considered that it is possible to create literate and form the integral development of the human being in terms of physical, cognitive, social, intellectual and psychological.

Keywords: Development, Basic Education, Inclusion; Cognition; Montessori Method.

Introdução

O método Montessori tem como principal preocupação o desenvolvimento das atividades motoras e sensoriais. A atividade individual e permanente, a liberdade de expressão e ação são os princípios fundamentais do método. Os aspectos biológicos, as facilidades e dificuldades de cada criança são respeitados e estimulados continuamente em sala de aula.

A Pedagogia de Maria Montessori se opunha aos métodos tradicionais da época que tinha como centro o professor e se valorizava a memorização dos conteúdos. Respeitando as necessidades evolutivas do desenvolvimento da criança, o método montessoriano olha o aluno como ser histórico e social respeitando sua individualidade e necessidade física, cognitiva e biológica.

As novas técnicas e os materiais pedagógicos criados por Montessori têm como objetivo principal a estimulação e o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos. Nesse método a criança aprende fazendo. Cada fase do crescimento intelectual da criança é proporcionada atividades correspon-

tes com as quais se desenvolvem suas faculdades.

São respeitadas a individualidade e a personalidade de cada criança, pois cada estudante é trabalhado e atendido individualmente. O educador respeita as limitações e conquistas de cada um; as dificuldades e necessidades especiais são superadas através de desafios e respeitando sempre o tempo de desenvolvimento de cada criança.

Linha pedagógica e vida de Maria Montessori

Maria Montessori nasceu na Itália em 1870 e faleceu em 1952 na Holanda. De família de classe média, não possuía irmãos. Desde pequena teve interesse pela ciência. Contrariando a vontade dos pais que queriam vê-la professora, como todas as moças da época, decidiu estudar Medicina. Montessori foi à primeira mulher a se tornar médica pela Universidade de Roma. Nesta, seu foco foi à psiquiatria e logo se interessou em trabalhar com crianças que apresentavam deficiência mental, acontecimento que mudou não só sua vida, como também a história da educação.



As crianças com deficiências e limitações intelectuais eram discriminadas pela sociedade em geral e pouco se fazia por elas, pois acreditavam que estas não tinham “jeito”. Ao testar seu método com estas crianças, Montessori percebeu que respondiam aos estímulos e até mesmo às atividades propostas demonstrando habilidades motoras e alcançando autonomia na realização de tarefas.

Percebendo o progresso nas crianças especiais, Montessori resolveu testar sua linha pedagógica nas crianças de ensino regular obtendo também grande sucesso. Fundou a *Casa dei Bambini* (Casa da Criança), que era destinada aos filhos das famílias operárias do bairro San Lorenzo, em Roma. Nesse lugar pôde colocar suas ideias em prática e se tornou conhecida em vários lugares. Posteriormente outras casas como esta foram fundadas em muitos lugares da Itália.

Com o sucesso das casas, Montessori ficou conhecida em todo o país. No ano de 1922 foi nomeada inspetora geral das escolas italianas. Em 1934, decide deixar o país por causa da ascensão fascista, mas continuou trabalhando em outros países como a Espanha, a Índia e Holanda.

O Método Montessori de Ensino foi um dos métodos tendo como principal enfoque as atividades motoras e sensoriais. Os princípios fundamentais desse sistema são: a atividade, a individualidade e a liberdade, sempre focando nos aspectos biológicos, pois ela considera que a vida é desenvolvimento e o papel da educação era favorecê-lo.

A pedagogia montessoriana era opositora aos métodos tradicionais de ensino da época que não respeitavam as necessidades nem os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança. Devido a isso, essa pedagogia se insere no movimento das Escolas Novas. Montessori ocupa um papel de destaque nesse movimento por ter criado novas técnicas para o jardim de infância e para as primeiras séries do ensino básico.

O material criado por Montessori tem como função a estimulação e o desenvolvimento da criança em seus aspectos sensoriais e cognitivo.

Preparação do ambiente

A sala de aula nas escolas montessorianas devem sempre estar organizadas, ainda que o ambiente seja simples e pequeno para o número de alunos. O professor manterá uma ordem onde a criança aprenda que tudo tem seu lugar. Todos deverão perceber ao entrar na sala, a calma, a tranquilidade e a organização do educador e dos educandos.

Os alunos deverão sentir que seu espaço deverá ser organizado por eles mesmos e que suas atitudes poderão auxiliar os colegas com quem convive, oferecendo a todos um ambiente organizado, alegre, descontraído, higiênico e harmonioso. Tudo o que é do professor deverá prezar pela ordem, limpeza e cuidados especiais; a criança aprende mais pela observação do que pelo que ouve.

Andar ao invés de correr, falar baixo ao invés de gritar, colocar seus pertences no devido lugar, movimentar



a cadeira ou carteira sem fazer barulho, respeitar os colegas e professores, além de outras atitudes, colaboram para que o ambiente seja proveitoso e próprio para o aprendizado.

O educador deve usar de delicadeza no falar, andar e agir. Deve usar palavras claras e concisas, ser exato na orientação, repetindo quantas vezes forem necessárias. Nesse método de ensino, todos os exercícios serão dirigidos e não deverão ser corrigidos, mas aceito o esforço de cada criança.

O professor: não deverá impor, mas respeitar o desenvolvimento da criança, deixando-a descobrir por si mesma seus equívocos; nunca interromperá uma atividade do aluno e em silêncio usa de percepção própria para que o mesmo perceba seu erro, sem que se sinta diminuído ou incapaz.

É pela observação diária das atitudes do professor e dos amigos que a criança vai conseguir superar seus obstáculos e atingir seu potencial máximo; quando isto acontecer, deverá ser reconhecida de forma normal, apenas valorizando seu esforço, sua atenção e sua boa vontade, visto que a valorização do ser humano não deve ser dada pelo que ele faz, mas sim pelo que ele é, cultivando o Ser de cada criança, oferecendo a ela ajuda, respeito, atenção e oportunidade para a autoconfiança.

Objetivos de aula de linha e os seis passos

As escolas que utilizam o método Montessori apresentam em suas salas de aula um círculo. Neste, inicia-se toda aula e é onde os professores passam os

ensinamentos, as regras da sala, a atividade do dia e as demais orientações.

A intenção da aula de linha é formar a criança para uma educação consciente, tornando-a segura de seus atos e que tenha domínio de si, buscando alcançar os seguintes objetivos:

- + educar os sentidos;
- + conscientizar com amor;
- + ajudar a desenvolver as qualidades artísticas da criança;
- + despertar o gosto pelo trabalho;
- + acalmar a criança e ofertar segurança;
- + ensinar a trabalhar de forma organizada;
- + construir a posse e domínio de si;
- + adquirir capacidade de interiorização;
- + obter uma consciência real em sua vida;
- + desenvolver o desejo pela cultura;
- + oportunizar uma formação religiosa;
- + facilitar o conhecimento do seu eu, do outro e do divino;
- + favorecer a coordenação viso motora e o equilíbrio nervoso;
- + possibilitar o conhecimento da personalidade da criança;
- + educar para o respeito às diferenças individuais;
- + treinar a criança para a vida prática;
- + desenvolver o vocabulário, a linguagem e ampliar a visão de universo;
- + facilitar os conceitos de análise e síntese;
- + adquirir senso crítico;
- + possibilitar a relação social para convivência em grupo; e

✚ cultivar a afetividade, tomando gosto e prazer pelas maravilhas dos três Reinos da Natureza que ela faz parte: corpo = físico; moral = alma; e, intelecto = espírito, que conduzem à felicidade plena e a paz verdadeira.

Seis passos da aula de linha

A aula de linha pode ser dividida em seis passos: atenção, concentração, desconcentração, desabrochamento ou criatividade, relaxamento ou silêncio e normalização, a entender:

1º Passo: Atenção. Toda a atenção das crianças deverá estar voltada à figura do professor. O aluno deverá saber que na linha todo o aprendizado deverá ser transmitido, por isso deverá ir até a linha quando for orientado, nunca correndo, mas andando em silêncio com desejo de aprender a novidade do dia. O tom de voz do professor será claro e o mais baixo possível para forçar a atenção das crianças. Todas as ordens deverão ser cumpridas em silêncio, não permitindo algazarra na linha. O processo de atenção será desenvolvido em três tempos: a) o professor explica um movimento e o faz; b) a criança repete o movimento e o professor fala o movimento feito; e, c) a criança faz o movimento e fala o movimento feito.

2º Passo: Concentração. Neste processo as crianças deverão estar sentadas na linha com as pernas cruzadas e os braços levemente depositados nas pernas, em silêncio, com toda a atenção voltada para o professor, sendo este o momento mais importante da linha. A concentração da criança deve-

rá ser total: primeiro a tomada de consciência, isto é, a criança será orientada a se concentrar no objeto, na figura, no material que o educador está apresentando; portanto, este material, não poderá estar à vista da criança antes deste momento para que ela não perca o interesse. O professor manuseará o material, com delicadeza, sem pressa e com calma. Todas as crianças manusearão os materiais; enquanto uma manuseia, as outras observam em silêncio. Caso a criança erre, o professor não a corrigirá e os colegas nada dirão, sempre respeitando o limite do outro, visto que elas aprenderão a corrigir por si mesmas.

3º Passo: Desconcentração. Depois deste período de concentração a criança é convidada a andar calmamente na linha naturalmente, até outro ponto e voltar, depois mais depressa ao som de palmas. Esse momento dependerá da criatividade dos alunos, do espaço e do tempo. Nesse passo, os alunos poderão rir e gargalhar, mas nunca em tom de gozação ou deboche dos amigos, apenas como uma apresentação para desinibir as crianças, levando-a a enfrentar as suas dificuldades com alegria, desconcentração e com o desejo de aprimorar suas capacidades físicas, afetivas e psicomotoras.

4º Passo: Criatividade. É o momento em que se usará um tema ainda em linha que seja do interesse da criança. O professor pode sugerir um tema ou pode deixar livre para que as crianças tenham ideias. Todos poderão falar brevemente, respeitando a criança que não queira participar. No entanto, seus comportamentos de participação social



e comunicativa em sua audição, atenção, retenção, linguagem fonética, percepção e intuição serão observados.

5º Passo: Relaxamento. Caso o educador perceba que há certo agitação na atividade proposta deixará o relaxamento para outro momento, visto que o mesmo não pode ser forçado ou aplicado inadequadamente. A criança não aprenderá a fazer o relaxamento apenas por que está sendo proposto, mas porque ela deve saber que irá lhe beneficiar para cumprir com perfeição as demais atividades do dia.

6º Passo: Normalização. O último passo torna a criança sociável, capaz de conviver e aceitar o outro; encontrar-se com os amigos e consigo mesma. Este é o momento que leva a criança ao treinamento máximo dos próprios sentidos, desenvolvendo-os para a vida prática. O professor poderá aproveitar este momento para ensinar a atividade chave do dia na ficha, no caderno, bem como em outros instrumentos.

Material montessoriano

A metodologia de Maria Montessori tem como principal meio educacional os materiais didáticos elaborados por ela mesma.

As crianças de 0 a 6 anos estão em um período de rápido crescimento físico e seus interesses se voltam para o mundo exterior, por isso sentem necessidades de tocar, pegar, experimentar e sentir os objetos apresentados a ela. Tal experiência contribui para o desenvolvimento psíquico e intelectual.

Com os materiais montessorianos é possível favorecer a criança o crescimento e a formação de sua personalidade, possibilitando o desenvolvimento da liberdade, espontaneidade, equilíbrio, criatividade, individualidade e condições para uma autoeducação.

Os materiais podem ser classificados em: sensorial, que se dividem em visual, tátil, auditivo, gustativo, olfativo e térmico; linguagem; matemática; para a vida cotidiana; e, ciências, a conhecer:

1) Material sensorial:

a) Senso visual:

- ✚ **Encaixe Sólido:** Para crianças a partir de dois anos e meio. Seu objetivo é desenvolver a discriminação visual das dimensões e preparar para a escrita e matemática.
- ✚ **Torre Rosa:** A partir de dois anos e meio. Desenvolve a discriminação visual do tamanho de três dimensões. Educa o movimento voluntário e prepara para os conceitos matemáticos do sistema decimal e geométrico.
- ✚ **Escada Marrom:** A partir de três anos. O objetivo é desenvolver a discriminação visual do tamanho. Prepara para os conceitos de geometria plana, área e volume.
- ✚ **Barras Vermelhas:** A partir de três anos. Seu comprimento variado oferece ao aluno conceitos relacionados a comprimento e número.
- ✚ **Cilindros Coloridos:** A partir de quatro anos e meio. O obje-

tivo é a aplicação das habilidades da discriminação de dimensões e percepção das inter-relações de tamanho entre diversos conjuntos. Fornece noções de quantidade, de espessura, de comprimento e de altura às crianças.

✚ **Gabinetes Geométricos:** A partir de dois anos e meio. Educa os olhos para os tipos de formas. Prepara à escrita, ao desenho e à geometria.

✚ **Sólidos Geométricos:** A partir de três anos. Através de sua manipulação, oferecem às crianças, maior preparo para a compreensão e raciocínio, principalmente no que diz respeito às noções matemáticas.

b) Senso tátil:

✚ **Tábuas de liso e áspero:** A partir de três anos e meio. O objetivo é a educação do tato para a escrita.

✚ **Jogos de Lixa:** A partir de três anos e meio. Desenvolve o sentido tátil e o controle muscular da ação pela leveza do toque. Prepara a criança para a escrita.

✚ **Bárico:** A partir de três anos e meio. Através da comparação a criança aprende o conceito de peso.

✚ **Tabletes Térmicos:** A partir de três anos e meio. O objetivo é cultivar a habilidade de discriminar as qualidades térmicas.

c) Senso auditivo:

✚ **Caixas de som:** A partir de três

anos. O objetivo é a educação de senso auditivo. Permite a abstração dos conceitos: som fraco e som forte.

d) Senso gustativo:

✚ **Garrafinhas com sabores:** Bandeja com seis ou mais garrafinhas, contendo líquidos com sabores diferentes: doce, amargo, salgado, ácido, etc. É para crianças a partir de três anos. O objetivo é a educação do paladar.

e) Senso olfativo:

✚ **Garrafinhas com cheiro:** Preparam-se garrafinhas ou vidrinhos contendo substâncias cheirosas e perfumadas de duas em duas. As garrafinhas devem ser na forma e nas cores iguais e possivelmente não transparentes para não ver o conteúdo. A criança ao cheirar as garrafinhas, deve encontrar os cheiros iguais. É para crianças a partir de três anos de idade. O objetivo é refinar o sentido do olfato para maior exploração do ambiente.

f) Senso térmico:

✚ **Garrafinhas contendo água nas várias temperaturas:** A partir de três anos e meio. O objetivo é reconhecer as temperaturas dos objetos em suas várias impressões térmicas: quente, morna, fria e gelada.

2) Materiais de linguagem:

✚ **Alfabeto Móvel:** Para crianças a partir de quatro anos. O objetivo é proporcionar a reprodução de palavras com



símbolos gráficos às crianças que ainda não têm a habilidade motora para o uso do lápis.

- ✚ **Letras de lixa:** Para crianças a partir de quatro anos de idade. O objetivo é desenvolver a habilidade de traçar as letras e a consciência de que os sons podem ser representados por símbolos.

3) Materiais de matemática:

- ✚ **Fusos:** Para crianças de quatro anos e meio. O objetivo é a prática da associação entre a quantidade e os símbolos de zero a nove.
- ✚ **Tentos:** Para crianças a partir de três anos e meio. O objetivo é dar a criança noções da combinação do símbolo com a sequência e a quantidade. É o primeiro contato com a noção de par e ímpar.
- ✚ **Material Dourado:** Para crianças de três anos e meio. Desperta no aluno a concentração, o interesse, além de desenvolver sua inteligência e imaginação criadora, pois a criança está sempre predisposta ao jogo. Além disso, permite o estabelecimento de relações de graduação e de proporções, e finalmente, ajuda a contar e a calcular.

4) Material para a vida cotidiana:

- ✚ **Taleio ou Talaio:** A partir de três anos de idade. O objetivo é desenvolver a autonomia, a habilidade de concentração e a coordenação. Exemplo: botões

grandes, botões pequenos, colchetes, cadarço, fivela e zíper.

5) Material de ciências:

- ✚ **Botânica:** Para crianças a partir de quatro anos de idade. O objetivo é estimular o cuidado com o meio ambiente, aprendendo as formas e os nomes dos elementos da natureza.

Considerações finais

Com o conteúdo apresentado e discutido, pode-se afirmar que o Método Montessori no processo pedagógico amplia o mundo infantil e possibilita maior exploração e compreensão de suas próprias potencialidades, além de colaborar para que tenha maior rendimento nos diversos campos do saber.

Embora a Pedagogia de Montessori exista há décadas, ela continua sendo um método atual, dinâmico e que atende as exigências educacionais da atualidade.

Com suas técnicas de ensino e materiais pedagógicos a criança aprende construindo. O desenvolvimento da autonomia, da socialização e da capacidade cognitiva é assegurado pelo método.

Com esse método pedagógico, mesmo que a criança apresente sintomas e quadro de deficiência é possível aprender e se desenvolver. Respeitando o tempo de aprendizagem da criança é possível que ela termine o ano letivo com eficiência, já que todos aprendem, porém, no seu tempo.

Considera-se, portanto, que a com-



binação da autonomia em sala de aula com as práticas de aprendizagem facilitam a maturidade intelectual e cultiva a autoconfiança, o respeito, a atenção e a valorização do ser humano em toda a sua totalidade. Nesse sentido, sua importância para educação se torna incontestável. No entanto, destaca-se que a atuação dos profissionais da Educação Básica, o gosto pelo ensino, o empenho do educador e do educando é o que diferencia as ações em sala de aula, na sociedade e no mundo.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, M. C. S. (coord.). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: [s. n.], 2009.

BRASIL. **LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. v. 2, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo**. v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, J. F. R. **Apresentação dos conteúdos e a organização das atividades**. Disponível em: <<http://diversidadeeducacionalnaeradigital.blogspot.com>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

_____. **Método montessori na educação infantil**. Monte Aprazível: Dom Bosco, 2004.

_____. **Educação infantil**. Florianópolis: IBEDep, 2012.





Artigo científico

25

Um estudo sobre a comunicação nãoverbal de uma criança com deficiência múltipla

Amanda de Almeida Soares Barbosa³

RESUMO

Este estudo descreve um procedimento de intervenção realizado, durante sete meses, com uma criança com deficiência múltipla. A intervenção baseada nas técnicas de estimulação sensorial para deficiência múltipla e nos estudos sobre o ensino de sistemas alternativos de comunicação para indivíduos surdocegos se objetivou na obtenção de avançadas respostas comunicativas, assim, aumentando a intensidade das relações sociais e afetivas da criança que, a princípio, não interagia, nem apresentava respostas comunicativas. Os resultados sugerem que a estimulação sensorial, focando-se na comunicação, torna-se mais eficaz quando há a participação da família no processo, visto que existe a possibilidade de se obter respostas significativas apesar das limitações impostas pela deficiência múltipla.

Palavras-chave: Deficiência Múltipla; Estimulação Sensorial; Respostas Comunicativas.

ABSTRACT

This study describes an intervention procedure carried out for seven months with a child with multiple disabilities. The intervention based on the techniques of sensory stimulation to multiple disabilities and studies on the teaching of alternative systems of communication for deaf and blind individuals is aimed at obtaining advanced communicative responses, thus increasing the intensity of social and affective

³ Graduanda de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras - Campus Guarapari/ES; Formada no Curso Superior Sequencial na Área de Deficiência Visual pelo Instituto Benjamin Constant - IBC/RJ; Professora Municipal de Guarapari/ES; Assessora Pedagógica da APAE de Guarapari/ES.



relationships of the child, the principle, did not interact nor had communicative responses. The results suggest that sensory stimulation, focusing on communication, it becomes more effective when there is family involvement in the process, since there is the possibility of obtaining meaningful answers despite the limitations imposed by multiple disabilities.

Keywords: Multiple Disabilities; Sensorial Stimulation; Communicative Responses.

Introdução

Tendo como imprescindível a comunicação e interação social, desenvolveu-se esta intervenção e pesquisa no intuito de obter respostas comunicativas de uma criança com deficiência múltipla, a partir de técnicas de estimulação precoce e de ensino de sistemas alternativos de comunicação para indivíduos surdo-cegos.

Para Vygotsky (1997 apud GOMES, 2006), a criança precisa do convívio social, seja com adultos ou crianças, para se perceber como indivíduo e se desenvolver social e intelectualmente. Imitar, observar, interagir e se divertir com outros, são elementos que conduzem naturalmente a criança a uma formação de pertencimento a seu grupo social. Além de habilidades motoras e sensoriais, para que haja interação social, é necessário que a criança aprenda uma forma de comunicação entendível à maioria, o que geralmente corresponde à língua falada em seu grupo social. No ensino de um sistema de comunicação, segundo a opinião de Goetz, Guen e Campbell (2002), “quanto mais variadas forem as interações, maior será o aprendizado”.

Em Miei (2003, p. 7), sobre a linguagem do bebê, encontra-se que “a linguagem é interior, exterior, tudo é linguagem, seja ela oral, gestual, de olhares, etc.”. Pode-se então afirmar que a comunicação se estabelece desde “quando o bebê percebe a reação que provoca no adulto” (MIEIRO, 2003, p. 26). Expressões faciais, o choro, balbucios, gritos e sorrisos, tudo o que faz é interpretado pelos adultos mais próximos, e assim lhe trazem alívio e aconchego. Através da comunicação, a criança pode adquirir maior independência, diminuir frustrações, entender seu mundo e estabelecer amizades. Por isso, pode-se dizer que a comunicação, na infância, é a chave da aprendizagem.

A comunicação possui razões para acontecer e “estas razões podem ser chamadas funções comunicativas” (BLAHA, 2001, p.17); entre estas razões está a necessidade de dar e receber informações, aceitar algo oferecido, ou não, e compartilhar descobertas e experiências. Para Blaha (2001) e Nunes (2001), existem duas funções básicas, a receptiva e a expressiva. A função receptiva, diz respeito às informações recebidas através dos sentidos, vinda de pares comunicativos. Sailor et al. (1980 apud GOETZ; GUEN; CAMPBELL,



(2002) define como função expressiva “a forma em que se expressa o conteúdo de uma mensagem”, ou seja, a forma como respondemos aos estímulos do meio. Esta resposta depende da primeira função comunicativa, já que não compreendendo ou não recebendo de forma completa a informação, a expressão da mensagem será incoerente ou incompleta.

Para a criança com deficiência múltipla, com associação de deficiência sensorial ou intelectual, a recepção de informações do meio fica impedida ou diminuída, pela falta de estímulos ou pela impossibilidade de compreender os estímulos. Para que isto seja revertido, a criança precisará ser estimulada a perceber o significado dos objetos e toques que lhe são propostos. Além disso, se a criança com deficiência múltipla apresenta a incapacidade de ouvir ou falar não haverá como ela se expressar de forma compreensível ou convencional.

A deficiência múltipla pode se caracterizar por combinações entre deficiências física, intelectual e sensorial. E ainda, poderá ter seu comprometimento agravado pelo grau de cada deficiência e pela forma de suas associações. Segundo Nunes (2001), por serem os sentidos da visão e audição os principais canais para se receber e interpretar informações externas, quando há uma deficiência sensorial associada, o indivíduo possuirá menos capacidade de interagir com o ambiente do qual participa.

Por ser, a comunicação, de grande importância social para o ser humano, entende-se como imprescindível a esti-

timulação e o ensino de formas alternativas de comunicação àqueles com múltipla deficiência. A abordagem da psicologia do desenvolvimento compreende que toda interação social tem seu início na interação entre a mãe e o bebê, mas apesar de a criança com deficiência múltipla não possuir as mesmas habilidades de um bebê sem deficiência, pela estimulação sensorial e precoce, pode-se obter bons resultados no sentido de minimizar as limitações e ampliar a autonomia.

Observa-se ainda que, apesar de serem atendidas por profissionais de diversas áreas, é comum notar uma falta de interação e respostas comunicativas⁴ por parte destas crianças, deixando a impressão de falta de capacidade cognitiva e traços de autismo. Essas barreiras, impostas pela deficiência, trazem prejuízos sociais e educativos, pois compreende-se que o desenvolvimento integral da criança depende de fatores individuais, sociais e ambientais e que a criança com deficiência múltipla recebe poucas informações sobre o seu meio. Por isto, esta necessidade de recebimento de mais informações deve ser suprida por estímulos compensadores que objetivem o desenvolvimento global desta criança.

Metodologia

Este estudo foi realizado no último trimestre do ano de 2007 e, nos quatro primeiros meses de 2008, no espaço

⁴ O termo respostas comunicativas se refere a qualquer reação intencional que expresse uma comunicação.



da escola especial para cegos - Instituto São Rafael, na cidade de Belo Horizonte. A criança será identificada como G5, a sigla representa seu nome e idade durante o período em que se realizou o estudo.

A avaliação inicial foi realizada por meio de entrevistas estruturadas com a mãe e a professora responsável (naquele período) pelo atendimento na sala de estimulação precoce, pela leitura e análise de exames clínicos e relatórios educacionais, bem como por observações realizadas nos horários em que G5 participava da estimulação. Observaram-se na criança, nestes momentos, os seguintes aspectos: respostas comunicativas, interação social, e capacidades visual, auditiva e motora. Tais aspectos possibilitaram avaliar o nível de comunicação receptiva e expressiva, apresentados pela criança.

Na entrevista realizada com a mãe, foram levantadas questões sobre a interação social entre ela e o filho, a forma de comunicação entre eles, as formas de cuidado da mãe e da avó; além da genitora, a avó era o familiar mais próximo de G5.

Após as entrevistas realizadas e com o consentimento da mãe e da professora de G5, iniciaram-se os trabalhos, divididos em duas etapas, tendo a princípio uma abordagem ecológica (que estimula a criança através de modificações em situações do cotidiano), na qual a mãe e a professora de G5 foram orientadas sobre as formas de estimulação da comunicação, e no segundo momento, houve a intervenção por meio de estimulações sensoriais e comunicativas

duas vezes por semana, durando uma hora cada sessão.

Dentre as estratégias utilizadas nas estimulações recomendadas, em primeira etapa, destacam-se as ações para “antecipação de acontecimentos” e os jogos interativos, abordados pelo conceito de *aprendizagem ativa* (NUNES, 2001), e atividades com estimulação para obtenção de respostas comunicativas.

O uso de “antecipação de acontecimentos” é vista como imprescindível para a assimilação da rotina, por parte da criança com deficiência múltipla, para transmitir segurança e ainda com intenção de oportunizar “[...] aos alunos tomar decisões sobre suas vidas e participar ativamente [...]” (BLAHA, 2001, p.31). Para estas antecipações são utilizados objetos, ou miniaturas deste, conhecidos pela criança para que estes representem uma ação ou atividade a serem realizados, estes objetos são denominados de “pistas”. Ainda nesta perspectiva se utilizam como “pistas”, para reconhecimento de pessoas de convívio da criança, toques ou objetos de uso contínuo de cada pessoa, que serão sempre mostrados antes de se iniciar uma interação, antecipando assim, para a criança, quem a estará tocando.

Para tanto, realizou-se um levantamento dos locais frequentados pela criança, dos atendimentos que frequentava, dos familiares com quem residia e dos objetos que mais utilizava em cada situação específica.

A avaliação utilizada para identificar a obtenção de respostas comunicativas, e os resultados obtidos, tanto os acon-



tecimentos observados, quanto os relatados pela mãe e professora, foram comparados às respostas descritas por Goetz, Guen e Campbell (2002) como formas de comunicação expressiva, em crianças “nãoverbais”, sendo o termo “nãoverbal” utilizado por Van Dijk (1968 apud GOETZ; GUEN; CAMPBELL, 2002) para se referir à comunicação utilizada pela criança que não possui a capacidade de se expressar pela fala.

Discussão

Avaliação inicial

A criança, do sexo masculino, com comprometimentos físicos e sensoriais, pertence a uma família de nível socioeconômico médio e de alta escolaridade, residindo com sua família na cidade de Belo Horizonte. Os comprometimentos da criança foram causados por meningite, ocorrida aos oito meses de idade, e afetaram as áreas motora, auditiva e visual. A criança era alimentada por gastrostomia, convivia com uma subluxação no quadril esquerdo e tinha comprometimentos no aparelho respiratório, devido sua condição de imobilização. Os dados sobre o nível das perdas auditiva e visual, não eram concretos pela falta de resposta da criança quando submetida aos exames, porém pelo *Brain Evoked Response Audiometry* - BERA (exame realizado para identificar se o aparelho auditivo da criança é capaz de captar sons, conhecido como “Teste da Orelhinha”), a criança apresentou anacusia (falta de resposta auditiva; incapacidade de perceber sons).

Pelas informações obtidas se percebeu que, G5: não respondia a chamados ou sons; sua visão aparentava ser de curto alcance, já que apenas seguia ou fixava objetos muito próximos e de cores fortes; não interagiu com a família ou com os profissionais (fonoaudiólogo, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, que o atendia regularmente); não demonstrava sentimentos ou necessidades básicas; e, não demonstrava resposta aos estímulos sensoriais ao ser atendido na sala de estimulação precoce que frequentava.

Durante as observações, notou-se o fato de G5 não se assustar com ruídos altos, como o estouro de um balão e não seguir visualmente objetos ou pessoas. O olhar da criança, somente se fixava em uma cabana de vinil colorida, localizada ao lado dele na sala de estimulação. Seu corpo apenas se movia por causa de espasmos e não esboçava movimento para indicar prazer ou desconforto, como também não sorria, nem expressava sentimentos.

Intervenção

Primeira etapa

Nesta etapa, foram traçados objetivos direcionados ao relacionamento da mãe com a criança e para os atendimentos de estimulação precoce, sendo a mãe e a professora orientadas neste sentido. Todas as ações orientadas à mãe, bem como todos os objetivos para as estimulações sensoriais, foram permeados pelo interesse em reatar os laços afetivos entre ela e o seu filho.



Para servirem de “pistas” para G5, foram utilizados objetos de pequeno porte e outros de uso pessoal como antecipações para os locais frequentados, além de toques diferenciados para os profissionais e familiares, que mais se relacionavam com a criança. Como exemplos de objetos podem ser citados um boneco de pano, que representava as sessões de fisioterapia, e uma toalha de mão, para representar a volta para casa. Entre os toques, pode-se citar o escolhido pela mãe que passou a tocar o rosto da criança com seu nariz, em forma de carícia, sempre que se aproximava.

Para que G5 pudesse alcançar o prazer na interação com a mãe e a professora, foi orientado o uso de jogos cantados, brincadeiras no banho e interações direcionadas com outras crianças, através de brinquedos de borracha e uso de fantoches, já que segundo o conceito de *aprendizagem ativa*, descrito por Nunes (2001), os jogos interativos têm a característica de serem atividades que não se utilizam necessariamente de brinquedos, desde que, em ambas as formas, tragam prazer na interação com o outro, denominado como “par comunicativo”.

Quanto à estimulação comunicativa, a mãe foi incentivada a manter uma conversação com a criança durante todo o tempo reservado por ela aos cuidados de higiene e alimentação, orientada a solicitar que os familiares o cumprimentassem de forma condizente à sua idade e a separar tempo para que a criança pudesse assistir DVDs infantis.

Segunda etapa

Neste estágio, passou-se a intervir por meio de sessões de estimulação sensorial, com enfoque na área comunicativa e os materiais que foram utilizados são comuns à estimulação precoce, como por exemplo, balões coloridos, espumas e carrinhos de massagem, chocalhos e brinquedos sonoros, lanterna e brinquedos luminosos. Além destes, foram utilizados um espelho, fotos de outras crianças e brinquedos com mecanismos que utilizam o conceito de causa-efeito.

Durante as sessões o aluno era instigado a responder comunicativamente por estímulos ora prazerosos, ora incômodos, esperando-se com estas estratégias que G5 respondesse aceitando ou rejeitando, buscando repetição ou interrupção da atividade.

Nesta fase de intervenção, as estratégias foram baseadas na abordagem de Van Dijk (1967 apud GOETZ; GUEN; CAMPBELL, 2002) que apresenta níveis de comunicação pelos quais a criança passaria ao desenvolver o simbolismo na comunicação “não-verbal”, com enfoque no movimento. Dentro desta perspectiva foram realizados estímulos que se baseavam nas duas primeiras etapas, descritas pelo autor como parte da estimulação comunicativa, chamadas de “nutrição” e “ressonância”.

Por nutrição, entende-se o vínculo social caloroso entre a criança e o adulto que a estimula, gerando confiança e prazer, abrindo espaço para a comunicação; segundo Van Dijk (1967 apud GOETZ; GUEN; CAMPBELL,



2002) seria a sensação de “sentir-se em casa com si mesmo e com o outro”. No nível da ressonância, os estímulos são realizados pelo adulto de forma muito próxima à criança e utiliza seus membros para moverem os dela, em conjunto. Sendo que nesta interação, os movimentos corporais que a criança utiliza em forma de resposta às atividades são vistas e consideradas como comunicativas.

Resultados

Foram comparadas as situações observadas com teorias da Psicologia sobre a interação mãe-bebê e sua relação com o desenvolvimento infantil, bem como com estudos sobre a interação mãe-bebê com a deficiência. Assim, algumas particularidades puderam ser observadas como: a interação mãe-bebê aparentemente afetada pela situação causada pela doença e consequentes perdas da criança (WINNICOTT, 1993 apud BOLSANELLO, 1998); a amamentação que foi interrompida brusca e precocemente, no momento da internação; e, a qualidade das interações que eram, em maior parte, de cuidados em detrimento das interações socioafetivas (SPITZ, 1979 apud RAPPAPORT; FIORI; HEZBERG, 1999). A partir deste direcionamento teórico, foram propostas ações para a mãe da criança.

A significativa quantidade de sinais, tanto físicos quanto vocais, expressos por G5, em momentos de interação com a mãe e em momentos de estimulação, reforça o entendimento de que movimentos e olhares são utilizados, intencionalmente, pela cri-

ança “não-verbal” ao comunicar-se. Estas respostas comunicativas produzidas por crianças “não-verbais” são consideradas como forma de comunicação expressiva e podem ser divididas em “sinais vocais” e “sinais físicos”. Os sinais vocais, ou vocalizações, podem ser utilizados pela criança como “uma expressão de ânimo, estado ou atitude” (GOETZ; GUEN; CAMPBELL, 2002). O termo “sinais físicos” agrupa os movimentos intencionais da criança realizados durante a interação como tentativa de resposta, entre eles estão: expressões faciais; puxar e, ou, empurrar objetos ou pessoas; movimentos oculares; e, gestos naturais.

Houve a possibilidade de se perceber uma melhora significativa na qualidade das interações entre a mãe e G5, assim como se pôde comprovar que sua evolução comunicativa partiu destas interações, já que a maior parte dos resultados obtidos surgiu primeiramente dentro de casa.

Pode-se ainda presenciar um grande avanço comunicativo, tendo em vista que G5 ao final das intervenções se expressava por respostas comunicativas evidentes, sendo isto percebido pelos profissionais envolvidos e familiares. Em suas respostas, G5 utilizava vocalizações, em situações de prazer e para conseguir atenção; e, contato físico, como: empurrar objetos, movimentos oculares ao interagir com alguns brinquedos utilizados na estimulação comunicativa e na busca de mais estímulos: movimentos com a cabeça para buscar informações e movimentos com as mãos para afastar o que lhe incomodava.



Considerações finais

Ao se observar uma criança que não desenvolve a comunicação por sistemas comunicativos tradicionais, percebe-se o desafio de interpretar o mundo. A estimulação sensorial e comunicativa torna possível, mesmo que de forma restrita, trazer o mundo cotidiano ao alcance das crianças com múltipla deficiência. Certamente as contribuições das teorias que embasam este estudo foram de fundamental importância para seus resultados, demonstrando ainda que, apenas uma atuação multidisciplinar pode abrir os caminhos para uma criança com múltipla deficiência se apropriar de uma comunicação efetiva, ainda que, “não verbal”.

BIBLIOGRAFIA

BLAHA, R. **Calendarios para estudantes con múltiples discapacidades incluido sordoceguera**. Córdoba: ROTAGRAF, 2001.

BOLSANELLO, M. A. **Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais de estimulação precoce**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998. (Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano).

CARVALHO, E. N. S. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual**. v. 1, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência múltipla**. v. 2, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

DIJK, J. V. **Desarrollo de la comunicación**. *Educación*, Madri, n. 23, 1991.

GOETZ, L.; GUEN, D.; CAMPBELL, K. **Aplicação de um enfoque baseado no movimento para o ensino de alunos deficientes sensoriais e com múltipla deficiência sensorial**. Trad. Miriam Xavier de Oliveira. Disponível em: <http://www.a-himsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/APLICACAO_DE_UM_ENFOQUE_BA SEADO_NO_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2002.

GOMES, R. M. **Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. (Dissertação de Mestrado em Educação).

MIEIRO, I. M. C. **A influência materna na psicomotricidade e no desenvolvimento**



da linguagem do bebê. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2003. (Monografia de Especialização em Psicomotricidade).

NUNES, C. **Aprendizagem activa na criança com multideficiência**. Lisboa: Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica, 2001.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; HEZBERG, E. **A infância inicial: o bebê e sua mãe**. v. 2. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1999.





Artigo científico

34

A ética na educação: valores humanos

Marcos Antônio dos Santos Lima⁵

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a aproximação da Ética na Educação, bem como o valor e o efeito da aplicabilidade desse tema na educação, considerando que ética é algo que se constrói, educa, pratica e conquista pela ação conjunta do indivíduo, por meio de princípios universais que regem as relações das pessoas.

Palavras-chave: Ética; Educação; Princípios.

ABSTRACT

This article aims to highlight the approach of Ethics in Education, as well as the value and purpose of applicability of this topic in education, considering that ethics is something you build, educate, practice and achievement by the joint action of the individual through principles universal, governing the relationships of people.

Keywords: Ethics; Education; Principles.

Introdução

Na vida profissional, milhares de pessoas trabalham com valores que não correspondem

⁵ Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Tangara da Serra e em História pela Universidade Norte do Paraná - Unopar; Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande - Fiavec; Mestrando em Gestão, Educação e Sociedade pelo Instituto Superior de Educação e Saúde - Inses.



apenas a bens materiais. Há outros tipos de valores com os quais se lida diariamente e que o dinheiro não compra: são os valores éticos e morais. A ética é o que traça a linha de conduta, ela está o tempo todo presente em relações familiares, no ambiente profissional e em cada minuto do dia a dia. Desde o momento em que se acorda e levanta da cama, as pessoas são constantemente abordadas por situações que colocam a prova o comportamento ético.

Viver em sociedade nada mais é do que conviver com as pessoas que fazem parte dela e este convívio é repleto de desafios, superações e exercícios de tolerâncias. A ética é necessária entre duas ou mais pessoas; em relacionamentos pessoais e profissionais de natureza individual (particular) e coletiva; em sua estrutura familiar, empresarial, enfim, em todas as áreas.

Assim, pode-se considerar que a questão ética começa com o nascimento, sendo comum a expressão de que educação, valores, religião, crenças, classe econômica e social vêm de berço ou são herdados.

Durante o desenvolvimento do indivíduo, há diversos fatores que podem influenciar sua maneira de construir as referências éticas: os ensinamentos transmitidos pela família, escola e os grupos de amigos.

Outro fator importante na formação ética das pessoas é o tempo de experiência, pois pela convivência com diferentes pessoas, há contato com outros saberes e os indivíduos passam a visualizar o mundo com outros olhos atribuindo outros valores a coisas ou pessoas.

Sendo assim, é ético tudo o que está em conformidade com os princípios de conduta humana, de acordo com o uso comum.

Ética e moral

A moral surgiu quando o homem primitivo passou a viver em grupo e as primeiras regras apareceram com a formação das primeiras sociedades humanas. Sua finalidade era dar harmonia, possibilitando a convivência em sociedade. A ética é uma ciência que estuda a forma de comportamento nas sociedades, onde o bem-estar deve estar em primeiro lugar; assim, pode-se compreender que a necessidade ética se originou com o homem em sociedade (OLIVEIRA, 2003).

O termo *ética* é proveniente do grego *ethos*, que tem como significado original *caráter* e que designa tanto a realidade como o saber, relacionados com o comportamento responsável em que entram em jogo a bondade ou a maldade da vida humana.

Para ter uma ideia de quanto esse tema é antigo na história da humanidade, religiões da Assíria e do Egito, cerca de 600 a.C., já regulavam e orientavam as decisões comunitárias com base em preceitos morais. Depois o judaísmo, o cristianismo, o budismo, o hinduísmo, o islamismo e as demais religiões deram continuidade a essa busca por estabelecer linhas de conduta baseadas em preceitos éticos e morais. Esse assunto era sagrado. Mas não se pode confundir moral e ética, pois não são simplesmente preceitos fundamentados pelas religiões, e sim, são mecanismos racionais que conferem



respeito e boa condução às relações humanas.

A moral surgiu quando o homem primitivo passou a viver em grupo e as primeiras regras apareceram com a formação das primeiras sociedades humanas. Sua finalidade era dar harmonia, possibilitando a convivência em sociedade. A ética é uma ciência que estuda a forma de comportamento nas sociedades, onde o bem-estar se apresenta em primeiro lugar; assim, pode-se afirmar que a necessidade ética originou-se com o homem na sociedade.

Embora os termos sejam similares, é importante que haja uma distinção clara entre os mesmos.

A moral estabelece regras que são assumidas pela pessoa, como uma forma de garantir o seu bem viver. A moral independe das fronteiras geográficas e garante uma identidade entre pessoas que sequer se conhecem, mas utilizam este mesmo referencial moral comum. A ética é o estudo geral do que é bom ou mau. Um dos objetivos da Ética é a busca de justificativas para as regras propostas pela moral e pelo direito. Ela é diferente de ambos, moral e direito, pois não estabelece regras. Esta reflexão sobre a ação humana é a que caracteriza (GLOCK; GOLDIM, 2003, p. 2-3).

Ao contrário da moral, que delimita o que é bom e o que é ruim no comportamento dos indivíduos para uma convivência civilizada, a ética é o indicativo do que é mais justo ou menos injusto diante de possíveis escolhas que afetam terceiros (PERANBONI, 2012, p. 2).

A necessidade de ajustar o bom comportamento aos interesses da coletividade leva em consideração tudo a-

quilo que contribui para reforçar a união ou a atividade comum; mau ou perigoso, o oposto; o qual contribui para debilitar a união. Estabelece-se o que é *bom* e *mau*, deveres e obrigações baseados naquilo que se considera útil para a sociedade. Moral única e válida para todos, limitada pela própria dimensão.

Para Rodrigues e Souza (1994, p.13) “a Ética é um conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas”. Esses princípios devem ter características universais, precisam ser validos para todas as pessoas e para sempre. É uma definição simples: um conjunto de valores, de princípios universais, que regem as relações das pessoas.

Ética e educação

Ética na educação tem como objetivo formar um indivíduo consciente de seus deveres e direitos dentro de uma sociedade, sendo uma ação interativa por intermédio de informações, comunicação, diálogo entre os seres humanos; por tudo isso a ética esta caracterizada.

A Escola é corresponsável na formação do indivíduo reforçando os valores necessários para a boa formação ético-moral. Atualmente, percebe-se que a construção moral e a educação ética está ficando um pouco de lado.

A Educação está na base do esforço para fazer do indivíduo um homem bom e do sujeito um cidadão exemplar.

O educador possui um papel fundamental na formação ética e moral do indivíduo, principalmente na educação infantil, onde se inicia a vida esco-



lar, podendo ele influenciá-lo diretamente com suas atitudes, proporcionando reflexão, experiência de questionamentos sobre os valores, temas e problemas do campo da ética. Como mediador no processo educacional, oferecendo condições e competências de pensamento na formação dos valores humanos.

É preciso compreender os fundamentos da ética e da moralidade e como seus princípios e normas podem ser trabalhados na escola e na comunidade.

Introduzir no planejamento escolar o trabalho sistemático e intencional sobre valores desejados pela nossa sociedade, como por exemplo: respeito mútuo; repúdio a toda forma de humilhação e violência; dignidade; justiça; diálogo entre alunos mediante o trabalho em grupo, privilegiando-se a solidariedade e não a competição; igualdade; e convívio democrático.

A ética, a escola e o professor

Faz-se a distinção entre ética e moral tecendo considerações sobre ética na educação como valores humanos e humanizadores que regem as relações das pessoas.

A ética é muito mais ampla, geral e universal do que a moral. Ela se relaciona com princípios abrangentes, enquanto a moral se refere a determinados campos da conduta humana. Com isso, aponta-se algumas sugestões para se agregar a ética, a escola e o professor.

A escola não se pode limitar a educar pelo conhecimento destituído da compreensão do homem real, de car-

ne e osso, de corpo e alma, mas: despertar a aceitação de si mesmo, com uma comunicação eficiente, sendo capaz de solucionar os conflitos; compreender as diferenças intelectuais, tendo ciência da base de educação ética; saber diferenciar regras coletivas e individuais; e, ser capaz de analisar os conhecimentos compreendendo os seus diversos motivos.

A grande tarefa como professor ou educador não é a de instruir, mas a de educar o aluno como pessoa humana, portanto, faz-se necessário se aceitar, entender-se como modelo, ser mediador e capaz de explicar sua visão ética, saber pensar dilemas éticos, promover relação de empatia entre e com os alunos e mobilizar os alunos para uma boa ação.

Considerações finais

Conforme com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) a distinção que se faz entre ética e moral tem a intenção de destacar o caráter crítico da reflexão, que permite uma lonjura da ação, para analisá-la incessantemente e reformulá-la, sempre que necessário. Por ser ponderada, a ética tem, sem dúvida, um caráter teórico. Isso não significa, entretanto, que seja abstrata ou metafísica, despegada de ações concretas. Não se realiza o gesto da reflexão por mera vontade de fazer um “exercício de crítica”; a crítica é provocada, estimulada, por problemas, questões e limites que se enfrentam no cotidiano das práticas.

No âmbito escolar, a ética se faz pre-



sente em momentos imensuráveis, uma vez que está vinculada às relações que se processam entre esses atores.

Sendo assim, compreende-se que a ética está estabelecida entre os seres humanos e a valorização das relações interpessoais. A partir daí, busca-se o respeito recíproco criando um espaço de discussão, possibilitando aos envolvidos no processo de ensinar e aprender a compreensão da ética como centro condutor das atitudes morais, pois como ensina Paulo Freire: “Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOELTER, A. **Ética na educação**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/etica-na-educacao/3557>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BUCCI, E. **Sobre ética e imprensa**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GLOCK, R. S.; GOLDIM, J. R. Ética profissional é compromisso social. **Mundo Jovem**. Porto Alegre, v. 41, n. 335, p. 2-3, 2003.

OLIVEIRA, E. **Contabilidade informatizada: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PEQUENO, M. **Ética, educação e cidadania**. Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/modulo1/4.etica_educacao_cidadania_marconi.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2009.

PERANBONI, J. **Aula 2º ano do ensino médio**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/leaf/plano/6a624792fd5f00a3d31f21060f184dbc.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

ROCHA, K. J. **Ética e cidadania no setor público**, Cuiabá: EdUFMT; Curitiba: UFPR, 2008.

RODRIGUES, C.; SOUZA, H. **Ética e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1994.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. São Paulo: Ática, 1986.





Artigo científico

39

Projeto político pedagógico: história, filosofia e contradições com um verdadeiro sentido de democracia

Flávio Roberto Chaddad⁶

RESUMO

Os projetos políticos pedagógicos se constituem na alma da escola. O objetivo em questão é situar histórica e filosoficamente os projetos políticos pedagógicos de cunho democrático e analisar se estes projetos representam um verdadeiro sentido de democracia ou então, imersos na burocratização das administrações municipais e das influências econômicas externas, reforçam o sistema capitalista e com ele todas as suas contradições. Será utilizado como metodologia de análise o materialismo histórico dialético. Como categoria de análise foi adotada a contradição que os projetos políticos pedagógicos estabelecem com um verdadeiro sentido de democracia. Verificou-se que os projetos políticos pedagógicos estão atrelados ao sistema capitalista e não representam a vontade da comunidade escolar. Além disso, muitas vezes, estão ligados a poderes centrais, à mercê das secretarias e diretorias de educação que impõem todo tipo de pacotes tecnológicos às escolas, impedidas de escolher seu próprio caminho e sem ter meio de tomar suas próprias decisões que signifique a formação de seres humanos singulares e coletivos, aptos a lutarem por outro sistema de produção - justo e solidário. Nestes casos, a ideologia do capitalismo está imersa na maneira de gerenciar o espaço escolar, o que os tornam elementos ineficazes na luta contra este sistema de produção.

⁶ Graduado em Engenharia Agrônoma pela UNESP/Botucatu; Graduado em Ciências Biológicas pela UNIP/Bauru; Especialista em Educação Ambiental pelo Instituto de Biociências da UNESP/Botucatu; Pós-graduando em Gestão da Educação Básica e Gestão Ambiental pelo Centro Universitário de Araraquara - UNIARA; Mestre em Educação pela PUC/Campinas.



Palavras-chave: Gestão da Educação Básica; Democracia; Projeto-Político-Pedagógico.

ABSTRACT

The pedagogical political projects constitute the soul of the school in question is situate historically and philosophically the political projects of pedagogical and analyze if these democratic projects represent a true sense of democracy or so immersed in the municipal administrations and bureaucratic influences external economic, reinforce the capitalist system and with it all its contradictions. Will be used as a methodology of analysis the historical materialism dialectic. As a category of analysis was adopted the contradiction that the pedagogical political projects establish with a true sense of democracy. It was found that the pedagogical political projects are tied to the capitalist system and do not represent the will of the school community. In addition, many times, are linked to the central powers, at the mercy of departments and boards of education that impose all sorts of technological packages, prevented from schools choose their own path and without having means of taking their own decisions that mean the formation of human beings natural and collectives, able to fight for another production system - fair and supportive. In these cases, the ideology of capitalism is immersed in the way they manage the school space, making them ineffective elements in the fight against this system of production.

Keywords: Management of Basic Education; Democracy; Pedagogical Political Project.

Introdução

Com a impugnação econômica gerada pela crise do capitalismo de meados da década de 70, haveria de se encontrar uma nova forma de capitalismo, que pudesse fazer com que as economias mundiais pudessem sair do lodaçal recessivo que estavam mergulhadas. Neste sentido, então, é que foram resgatados os postulados neoliberais e, o capitalismo, enfim, pode se recuperar de mais uma crise. Segundo Marques (2003), a discussão sobre a descentralização da gestão educacional também é apropriada pelo Governo Federal, tendo em vista os novos padrões de regulação estatal.

Para Pimenta e Bresser-Pereira apud Marques (2003), o Estado Mínimo deve delegar a responsabilidade pelas atividades da educação, saúde e assistência social às esferas do poder local via descentralização, ou contratar os serviços de organizações públicas não estatais e entidades privadas para realizar essas atividades. Ou seja, o Estado, o poder público, se retira da economia e descentraliza serviços públicos essenciais, conforme afirma Marques (2003):

A adoção dos pressupostos neoliberais pelo poder central traz em seu bojo a exigência de um padrão de intervenção estatal, que se explicita no chamado Estado Mínimo. Tal movimento, experi-



mentado em escala mundial, aparece como justificativa de adequação do aparelho administrativo aos requerimentos da nova ordem econômica (MARQUES, 2003, p. 578).

A reforma administrativa brasileira se insere nas soluções concebidas pelo governo para o ajustamento do país aos novos requerimentos e às exigências feitas pelos modelos econômicos e políticos, plasmados pelas novas marcas do processo de acumulação. Conforme Marques (2003), como características centrais deste modelo de desenvolvimento do capitalismo, em sua nova forma de expansão, o neoliberalismo, pode-se citar:

Descentralização política por meio da transferência de recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; Descentralização administrativa por meio da delegação de autoridade aos administradores públicos que se transformam em gerentes progressivamente autônomos; Organizações com poucos níveis hierárquicos em vez de piramidal; Organizações flexíveis no lugar de unitárias e monolíticas, nas quais as ideias de multiplicidade, de competição administrativa e de conflito tenham lugar; Pressuposto de confiança limitada e não de desconfiança total; Definição dos objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho, sempre que possível, quantitativos, que constituirão o centro do contrato da gestão entre o ministro e o responsável pelo órgão que está sendo transformado em Agência; Controle por resultados, *a posteriori*, em vez do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; Administração voltada para o atendimento do cidadão, em vez de autorreferida (MARQUES, 2003, p. 580).

Observa-se que todos estes pressupostos vão em direção à qualidade total

inerente à gestão industrial. Este fato também repercute na escola pública. Criar uma escola democrática, descentralizada do poder central, autônoma e com qualidade torna-se função essencial dos projetos políticos pedagógicos. Conforme Marques (2003), os instrumentos de construção de uma escola pública democrática e de qualidade são os projetos políticos pedagógicos e os Conselhos Escolares: “estes são uma instância de decisão colegiada com a função de gerir a escola democraticamente, representando os diferentes segmentos da comunidade escolar, com papel ativo na construção de seu projeto-político-pedagógico e de sua implantação e avaliação sistemática” (MARQUES, 2003, p. 580). Assim, no setor educacional, a descentralização, a democratização da gestão escolar e a autonomia da escola aparecem muitas vezes de forma correlatas, ligadas diretamente a mecanismos de mercado, mas que, muitas vezes, contraditoriamente, talvez, podem se tornar veículos de contestação do próprio sistema. Criar homens flexíveis, aptos a aprender, informados, contextualizados com as suas realidades também tem suas implicações e seus perigos, o que pode determinar, de antemão, posturas questionadoras contra o próprio sistema. Neste contexto, diga-se entre o céu e o inferno, os projetos políticos pedagógicos nas instituições de ensino vão se constituindo como mecanismos geradores de uma maior participação da população na gerência da educação e, conseqüentemente, na democracia do país. Assim, Marques (2003) salienta:



A descentralização e a maior participação política dos cidadãos nas escolas públicas traz a possibilidade do estabelecimento de diferentes relações no interior da escola, da discussão coletiva sobre a função social desta, da participação dos diferentes segmentos em sua gestão, enfim, possibilita inovações na busca de uma educação básica de qualidade que atenda aos interesses da maioria da população. Não obstante ser essa descentralização implantada com base nos pressupostos neoliberais, nos quais não se observa preocupação com o alargamento dos direitos sociais (MARQUES, 2003, p. 580).

Dada a importância histórica e social dos projetos políticos pedagógicos foram levantados os seguintes problemas: a) Como foram edificados os projetos políticos pedagógicos pela história brasileira? Existe uma estreita relação com o processo de acumulação capitalista? b) Será que estes projetos políticos pedagógicos estabelecem uma contradição com um verdadeiro sentido de democracia?

A partir destes problemas levantados, que implicam diretamente no questionamento de como está se processando a gestão da educação básica, este trabalho tem como objetivos principais: a) situar histórica e filosoficamente os projetos políticos pedagógicos de cunho democrático; e, b) analisar se estes projetos políticos pedagógicos representam um verdadeiro sentido de democracia ou se estão imersos na burocratização das administrações municipais e na influência de instituições externas, reforçam o sistema capitalista e com ele todas as suas contradições.

Este trabalho parte da hipótese que os projetos políticos pedagógicos estão

atrelados ao sistema capitalista e, sobretudo, não representam a vontade da comunidade escolar. Além disso, muitas vezes, estão ligados a poderes centrais, neste caso, à mercê das secretarias e diretorias de educação que impõem todo tipo de pacotes tecnológicos as escolas, impedidas de escolher seu próprio caminho e sem ter meio de tomar suas próprias decisões que signifique a formação de seres humanos singulares e coletivos, aptos a lutarem por outro sistema de produção - justo e solidário. Nestes casos, a ideologia do capitalismo está imersa na maneira de gerenciar o espaço escolar, o que os tornam elementos ineficazes na luta contra este sistema de produção.

Para a realização deste trabalho adotar-se-á uma pesquisa bibliográfica. Como método de análise o presente estudo adotou o método crítico dialético. Este irá permitir entender, em sua totalidade, a relação existente entre os projetos políticos pedagógicos e o sistema capitalista. Neste sentido, com seus superficiais postulados democráticos podem estar de acordo com o sistema neoliberal, ou seja, mostrando-se avessos a uma educação libertária ou emancipatória. Assim, este método possibilita uma leitura crítica, na medida em que ele proporciona a análise desta temática em torno do processo histórico, baseado nas contradições emanadas pelas relações sociais. Como afirma Martins (1994, p. 27) “este método tem como referencial teórico o materialismo histórico, apoiando-se na concepção dinâmica da realidade e das relações dialéticas entre o sujeito e ob-



jeto, entre conhecimento e ação, entre a teoria e prática”.

Para adotar esta metodologia de análise, é necessário definir as categorias que devam servir como “palcos” da discussão em sua totalidade. Em seus estudos sobre a metodologia da investigação, Marx (apud Campos, 2000) descobre a necessidade de definição de uma categoria inicial de análise, para que o real aparente seja apropriado como real pensado ou concreto. Nas análises econômicas do Capital, ele atribui como categoria simples (empírica) a mercadoria, a qual foi possível, a partir de abstrações, compreender a economia capitalista. Desta forma, a dialética marxiana, construção lógica do método materialista histórico, é apresentada como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional. A análise da contradição que envolve os projetos políticos pedagógicos como instrumentos de gestão da educação, fundamentando a criação de sociedades realmente críticas e conscientes, avessas ao sistema neoliberal, com apenas reproduzir as formas de produção existente, é de suma importância, num momento que estamos enfrentando uma crise ambiental (política, econômica, social e natural) de proporções alarmantes e o sistema capitalista não encontra soluções para ela. Pode-se fazer isto com um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a questão educacional em suas múltiplas facetas. E, se a lógica formal, porque é dual separada do sujeito e objeto, foi se mostrando insu-

ficiente para esta tarefa, parece possível buscar no método materialista histórico dialético este caminho (CAMPOS, 2000).

Faz-se necessário delimitar a dialética como meio de interpretação da relação contraditória que os projetos políticos pedagógicos estabelecem com uma proposta crítica de educação, que implique em fomentar outra forma de relação do homem com o seu meio (homem e natureza), ou seja, encontrar no pensamento lógico dialético do materialismo histórico os subsídios para o aprofundamento destas questões, bem como movimentos de superação para este estado de coisas. Portanto, foram adotadas, neste trabalho, como categorias, os palcos das discussões em sua totalidade, as contradições que os projetos políticos pedagógicos, que muitas vezes, deixados de lado ou não representando os anseios da comunidade escolar, estabelecem com um verdadeiro sentido de democracia, a fim de se buscar a superação para a realidade educacional atual.

Contextualização histórica e filosófica

A questão da gestão democrática da educação deve ser pensada no interior do modo de produção capitalista e em suas transformações. Assim, em meados da década de 60, no Brasil, tem-se instituída a ditadura militar. Este governo que suprimiu os direitos políticos das pessoas e foi adepto da tortura, que são práticas abomináveis e contrárias aos direitos humanos, estava inserido no modo de produção capitalista e aproveitou as condições facilita-



das do mercado mundial, onde havia uma grande expansão de créditos, para dar início ao desenvolvimento econômico do país, a criar a infraestrutura para a vinda das multinacionais ao país e, conseqüente, realização da mais valia (PEROSA, 1998). É de se pensar: Será que este era o único caminho para que o Brasil se desenvolvesse e almejasse ser o que hoje é, contrariando, decisivamente, as ideias de muitos marxistas, como, por exemplo, de Celso Furtado, para quem o subdesenvolvimento era uma categoria histórica? O fato é que sem esta escolha, este tipo de desenvolvimento aliado ao capital internacional, principalmente, ao americano, o Brasil não teria condições de criação desta infraestrutura. Assim, este tipo de desenvolvimento, baseado no capital internacional, foi bastante criticado por uma série de economistas marxistas que propunham um desenvolvimento endógeno para o Brasil.

Desta forma, entre as décadas de 60 e 80, o Estado se preocupou em formar a mão de obra técnica (para subsidiar as indústrias e o mercado crescente, que no início de 1970 atingia crescimentos de 10% do PIB) e oferecer ensino a todas as crianças, fato este que foi muito comemorado. Mello e Silva (1991) escrevem e salientam este processo:

De tudo isso, resulta que o país tem, hoje, do ponto de vista matemático, vagas para toda população de 7 a 14 anos de idade, com exceção dos setores de pobreza absoluta, onde a falta da escola se dilui entre outras carências mais importantes (MELLO; SILVA, 1991, p. 49).

Porém, o ensino estava voltado para uma indústria que baseava sua linha de produção ainda no modelo Taylorista-Fordista e a gestão da educação obedecia a esta racionalidade técnica, com planos impostos pelo Banco Mundial e por acordos entre MEC-USAID (SILVA, 2003). Assim, não é apenas a presença das missões e dos técnicos do Banco Mundial que são motivos de preocupações, algo que vem sendo praticado desde 1964, quando foram assinados os Acordos MEC-USAID, entregando a reorganização da educação brasileira aos técnicos da *Agency for International Development* (AID) (ROMANELLI apud SILVA, 2003), mas a receptividade que este pensamento encontra nos técnicos brasileiros e que se materializa na criação de uma estrutura paralela ao MEC para fiscalizar, avaliar e pressionar, com a anuência do Governo Federal. A presença e a atuação desses técnicos foi exemplar na década de 90, pela sua capacidade de se servir da estrutura organizacional para canalizar seus objetivos, ideologias, estratégias e concepção de educação (SILVA, 2003).

A mudança do sistema capitalista começou a ocorrer a partir de meados da década de 70, que estava dando sinais de desgaste, principalmente, nos países desenvolvidos onde havia sérios problemas com a recessão e inflação, ocasionados, principalmente, pelo aumento de preços do petróleo e do protecionismo do mercado interno. Além destes fatores, havia pontos de estrangulamentos tecnológicos e a impossibilidade de manutenção do Estado de Bem-Estar-Social nos países desenvolvidos, que lhes impugnavam os



investimentos e o crescimento do PIB. Paralelamente a estes fatos, eles acusavam os países pobres, inclusive o Brasil, de praticar mão de obra infantil, barateando o custo dos produtos agrícolas (comódites), o que acarretou o fechamento destes mercados aos produtos brasileiros (PEROSA, 1998). Nesta ânsia de proteger cada qual o seu mercado interno, o capitalismo mergulhou em uma grave crise, que só foi superada pela reestruturação econômica e produtiva dos anos 80, do século passado (avanços tecnológicos e resgate dos postulados neoliberais). Países como o Brasil decretaram a Moratória e foram pedir ajuda a fundos internacionais, como, por exemplo, o FMI (Fundo Monetário Internacional). Segundo Aguiar (2011), o estado de bem-estar-social, que foi uma das causas do fim do capitalismo, que se iniciou após a Segunda Guerra Mundial, no século passado, reduziu a capacidade de poupança e investimentos do setor privado dos países desenvolvidos, sendo culpado também pelo fraco desenvolvimento da economia, e inflacionou a economia através de suas políticas sociais, que desviou investimentos dos setores produtivos para improdutivo, conforme afirma a autora:

Para o neoliberalismo os gastos em serviços sociais aumentam consideravelmente o trabalho improdutivo e criam assalariados dependentes do excedente gerado pelos setores produtivos, burocráticos, com estabilidade no emprego, o que, conseqüentemente, acarretam falta de competitividade. Esses grandes investimentos destinados à expansão dos serviços e ao desenvolvimento de políticas de industrializa-

ção, através do estímulo à demanda, teriam acarretado o déficit público, pois gastava-se mais do que se arrecadava. Esse desequilíbrio foi atribuído à crise fiscal do Estado que, segundo os monetaristas, era a maior causa da inflação. Os resultados de toda a política do estado de bem-estar-social acabaram sendo contrários aos seus objetivos. A inflação alimentada por este tipo de estado reduziu ainda mais o nível de produção, gerando um grande índice de desemprego (AGUIAR, 2011, p. 1).

No início dos anos 80 uma nova forma de capitalismo foi posta em prática. Neste sentido foram resgatados os postulados neoliberais e os avanços tecnológicos contribuíram, decisivamente, para que ela se implantasse em quase todas as economias, inclusive no Brasil, onde foi sentido a partir da subida de Fernando Collor de Mello ao poder. Assim, em meados da década de 80, quase todos os países latinos americanos conquistam a democratização política. A ditadura, que não ocorreu apenas no Brasil, mas em quase todos os países latinos americanos, e que representou mais uma consequência da expansão do capitalismo da década de 50, pós-segunda grande guerra mundial, não tinha mais porque existir. Neste sentido, houve a inserção de uma nova forma de capitalismo, o neoliberalismo e a globalização da economia, colocados em prática para funcionar a partir de meados da década de 80. Conforme Aguiar (2011):

O neoliberalismo veio propor uma mudança ao papel do estado, sustentando que o mercado deveria substituir a política, o monetarismo substituiria o Keynesianismo, e, portanto, o Estado mínimo deveria suceder



o Estado de Bem Estar. Esta proposta devolve ao indivíduo, segundo os neoliberais, o poder de decisão econômica e social, garantiria a eficácia das instituições públicas desgastadas por este tipo de Estado. O neoliberalismo definiu algumas estratégias para solucionar a crise. Uma delas é lançar mão da privatização dos setores públicos. Isto teoricamente diminui os gastos do Estado e incentiva a livre competição do mercado [...]. Nos objetivos da privatização estão a diminuição dos quadros da administração pública e a eliminação dos privilégios do funcionalismo. A privatização estende-se também a empresas estatais que prestam serviços básicos, tais como saúde, previdência social, transportes, etc. (AGUIAR, 2011, p. 1-2).

Desta forma, com este processo, foram resgatados os postulados neoliberais e com o crescimento da indústria tecnológica e biotecnológica esta nova forma do capitalismo foi “bem sucedida” para alguns países. Assim, não haveria mais a necessidade dos governos militares, que foram se diluindo cada vez mais, até que toda redemocratização da América Latina fosse conseguida. Haveria a necessidade de fortalecimento das instituições democráticas, ajustes econômicos, financeiros e fiscais, que regulassem este processo. Por sua vez, há várias e severas críticas negativas feitas a este sistema por muitos estudiosos. Segundo Cano (1998), a estes fatores que praticamente liquidaram o estado de bem estar social nos anos 80-90, tem-se em curso a terceira revolução industrial e suas consequências nefastas para os países do terceiro mundo ou subdesenvolvidos: 1) destrói mais empregos do que cria, desempregando grandes levas

de trabalhadores qualificados e poucos qualificados; 2) substitui muitos insumos tradicionais (como aço bruto, cobre, algodão, etc.) por modernos (fibra ótica, novas ligas metálicas, sintéticas, etc.), normalmente produzidos nos países desenvolvidos; 3) acelera a obsolescência de processos e equipamentos “queimando” capital e exigindo mais investimentos meramente substitutivos, o que, por sua vez, desarticula a produção de pequenas empresas que são jogadas fora do mercado; e, 4) induz grandes empresas transnacionais a uma violenta reconcentração de capital, convertendo-as em “gigantes”, com enorme grau de monopolização e autonomia de suas atitudes dentro de cada país subdesenvolvido onde se instalam. Portanto, pode-se perceber que a esta nova reorganização produtiva é restrita ou beneficia em certa parte apenas alguns países, os desenvolvidos.

Porém, até mesmo nestes países, ditos desenvolvidos, milhares de pessoas estão sendo marginalizadas pelo sistema, principalmente, em consequência da nova crise que acometeu o capitalismo mundial resultante da expansão de crédito e, sua consequente, retração motivada pela inadimplência dos credores americanos. Na América Latina, o Brasil e, secundariamente, a Argentina e o México, têm algumas dessas condições que propiciam o desenvolvimento em face destas políticas, mas também sofre em grande medida com a desigualdade social, a pobreza, a marginalização de grande parte de suas populações. Os demais países, como, por exemplo, os da África, essa exclu-



são é ainda pior, daí a situação, o rumo à barbárie em que se encontram hoje. Desta forma, estes postulados que foram adotados por todas as economias mundiais, sem nenhuma restrição, ou nenhuma crítica, agravaram o drama social de milhões e milhões de pessoas, sem falar, mais uma vez, que este sistema lapidou, ainda mais, os recursos naturais, principalmente, dos países periféricos (CANO, 1998).

Assim, o neoliberalismo e a globalização econômica que foram impostos pelos países desenvolvidos ao mundo, a partir da década de 80, como a única via possível, imprimiu o desemprego de grande parcela da população mundial, através da eliminação de várias atividades produtivas, o que agravou sobremaneira o drama social. As elites pouco foram afetadas: puderam comprar o carro japonês, importaram vinhos ou queijos franceses, passaram férias em Miami, etc. As afirmações dos *Nouveaux Économistes*, que apregoavam, ideologicamente, que as empresas se tornariam, principalmente, nos países ditos emergentes, de súbito, mais competitivas e eficientes naufragaram. Países ou nações em desenvolvimento ou emergentes só atingiram baixo grau de eficiência competitiva industrial ante as nações desenvolvidas (CANO, 1998).

Desta forma, conclui-se, baseado nesta discussão, que a eficiência competitiva destes países raramente podem ser ampliadas sendo ilusão pensar no rápido poder transformador de modernização e competitividade que uma política neoliberal possa trazer ao mundo subdesenvolvido. Há que se pen-

sar em outros caminhos e substituir a palavra eficiência por equidade. No Brasil, a política neoliberal, adotada a partir da década de 90, por Fernando Collor (como foi referido acima), e depois, implementada e colocada para funcionar de maneira agressiva com Fernando Henrique Cardoso, mergulhou o país numa grave crise econômica, num pleno processo recessivo, submetido diretamente ao controle e ao julgo dos credores internacionais, inclusive do FMI.

Pode-se dizer que a raiz disso tudo foi a então política econômica escolhida por este governo, neoliberal, submissa à economia globalizada, e uma abertura econômica sem freios. Hoje, mais uma vez, o capitalismo está passando por uma grave crise, que esta levando as economias mundiais a repensar suas formas de gerir este sistema. Os reflexos desta crise estão sendo sentidos por todos, mas ainda é mais acentuado para a grande massa. Ela foi motivada, sobretudo, pela expansão do crédito (bolha imobiliária americana) o que repercutiu na criação de excedentes cada vez maiores sem condições para serem absorvidos pela economia. Consequentemente, como produto do não consumo por parte de grande parcela da população mundial, dado a falta de crédito, está havendo uma severa retração em quase todas as economias do mundo, o que trouxe e esta trazendo marginalização e deterioração, cada vez maior, das condições de existência.

Assim, a educação pensada na ótica do neoliberalismo, da nova expansão capitalista que teve seu início em meados da década de 80 do século pas-



sado, caracterizada pelo maciço desenvolvimento científico-tecnológico e biotecnológico, precisava mudar. Conforme salienta Mello e Silva (1991):

Este fenômeno ocorre basicamente em razão de dois fatores. O primeiro refere-se a uma mudança profunda nas demandas que a sociedade vem fazendo aos sistemas de ensino, devido ao avanço tecnológico dos anos 80, ao impacto da informatização, a mundialização da economia e aos novos modelos de organização do trabalho. O segundo diz respeito ao esgotamento do modelo econômico sustentado por mão de obra barata e abundância de matéria-prima que aponta a necessidade de redirecionar as prioridades de investimentos - antes se privilegiavam os componentes da infraestrutura - para fatores de desenvolvimento humano: inteligência, conhecimento, criatividade, capacidade de solução de problemas, adaptação às mudanças do processo produtivo e, sobretudo, a capacidade de produzir, selecionar e interpretar informação passam a ser altamente valorizados (MELLO; SILVA, 1991, p. 1).

De acordo com isto, a educação a partir de meados de 80 e 90 foi marcada pelos processos de globalização, disseminação do neoliberalismo e reestruturação produtiva. De acordo com Aguiar (2011):

O neoliberalismo trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais termos “produtivos” se aplicam na educação, mais “produtivo” se torna o sistema educacional (AGUIAR, 2011, p. 5).

A principal crítica a esta nova postu-

ra da educação é a de transformar a educação em um produto a ser produzido, inseri-la também na lógica do mercado e gerenciá-la como se fosse uma empresa. É com base nestes postulados que há o ressurgimento das teorias construtivistas e sócio-históricas, cuja implantação, para muitos, se mostrou e está se mostrando um desastre para a educação brasileira. É de se perguntar: será que estas teorias estão sendo bem aplicadas na educação básica? Será que a clientela mudou e, por isso, também mudou a qualidade do ensino, o resultado do processo de ensino e aprendizagem? Será que não há influência da marginalização da sociedade na educação? Estas são questões pertinentes e que devem ser pesquisadas e seus resultados trazidos à tona para o conhecimento de toda sociedade. Só conseguimos mudar quando conhecemos as causas. Assim, a educação da década de 80 e, sobretudo, nos anos 90 traz consigo a influência do sistema neoliberal. O Estado queria desburocratizar a sua administração:

A reforma do Estado, influenciada pelas agências externas de cooperação financeira, passou a ajustar o sistema educativo ao modelo de gestão gerencial em favor da desburocratização do Estado, da descentralização e da autonomia gerencial, com a justificativa de que o modelo de administração burocrático dos serviços públicos impedia a superação da crise econômica e fiscal (NEAD-UNIARA, 2011a, p. 10).

É neste cenário que insere a descentralização da educação básica por meio da municipalização do ensino, um novo modelo de gerenciamento da



educação brasileira e onde se torna importante o projeto político pedagógico para gerir com qualidade, dentro dos postulados empresariais as instituições de ensino. Desta forma, o papel do gestor escolar a partir do final da década de 80, com a reabertura econômica e imposição do neoliberalismo como uma única via possível, situa-se como mediador de relações e negociador dos diferentes conflitos. Assim, todos os profissionais que fazem parte da escola, inclusive a comunidade escolar (pais e alunos) devem ser considerados no diagnóstico dos problemas, bem como nas suas soluções: a democratização da tomada de decisões, já que elas não se concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativas de todos, exige o comprometimento coletivo para o bom desenvolvimento da instituição escolar e a participação efetiva no processo (NEAD-UNIARA, 2011b).

Assim, torna-se importante que o projeto político pedagógico se fundamente em princípios democráticos. Porém, apesar dos projetos políticos pedagógicos serem instrumentos de maiores participações da comunidade escolar nas decisões na gestão da educação básica e, portanto, se identificar com práticas democráticas substantivas, elas vem sendo resignificadas na visão de Marques (2003). Para ela, isto decorre do êxito cultural e ideológico do neoliberalismo, que se expressa no convencimento da inexistência de alternativas de desenvolvimento, que foram amplamente difundidas pelas elites políticas, enraizando a crença da inevitabilidade

de novos modos de regulação social. Para ela nem mesmo o termo gestão escapa da ideologia do sistema:

A noção de “gestão”, utilizada por nós em contrapartida à de administração, visando a contemplar as dimensões política, técnica e pedagógica da administração escolar, passa a ser utilizada no sentido de gerência, a fim de garantir a eficiência do sistema educacional. Da mesma forma, o conceito de descentralização adquire um sentido diferenciado na agenda neoliberal. Quando utilizado em uma perspectiva crítica, é entendido como um processo de construção de uma escola pública democrática, autônoma, universal e de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira. Ele possibilita, assim, uma relação diferenciada com espaço público, além da formação da cidadania e do aprendizado democrático, o que envolveria, portanto, partilha de poder. No discurso neoliberal, observamos o entendimento da descentralização como a delegação de tarefas e decisões periféricas às esferas locais (escolas), sob rígida fiscalização e controle. Podemos então caracterizar essas iniciativas como de desconcentração, haja vista que é um movimento de “cima para baixo”, não havendo, na verdade, uma redistribuição do poder no interior do sistema escolar (MARQUES, 2003, p. 581).

O fato é que os projetos políticos pedagógicos podem representar os interesses do sistema neoliberal, como podem, também, de antemão, como já referido acima, construir as bases de uma sociedade democrática que exija outro sistema mais humano e solidário com a vida, o que o capitalismo, durante toda a sua trajetória, ainda não inventou. Isto depende decisivamente do gestor da educação básica que está à frente de uma instituição es-



colar. Fazendo estes apontamentos, este estudo se torna extremamente importante, pois como se observou neste tópico, procurou-se diluir a questão da gestão democrática da escola no processo histórico e, no próximo, procurar-se-á analisar as contradições, de cunho filosófico e político, que os projetos políticos pedagógicos estabelecem com um verdadeiro sentido de democracia. São estas questões que este trabalho visa investigar a fim de estabelecer um quadro de como a ideologia dominante através da educação, utilizando-se de postulados democráticos e libertários, constrói verdadeiras amarras que mantém uma só forma de pensar e estar no mundo.

A contradição do projeto político pedagógico com a democracia

As características das propostas de modificação da situação educacional brasileira, como se observou até aqui, sempre estiveram atreladas ao capital internacional. Isto se verificou através da expansão capitalista movida pelo EUA a partir de meados da década de 50 (no Brasil a partir do golpe militar de 1964, que coloca o país nas mãos americanas) e com o sistema neoliberal, que teve seu início a partir da década de 80. No Brasil a face neoliberal começou a se estruturar a partir do início da década de 90, com a eleição de Fernando Collor de Mello para presidente do Brasil. Neste sentido, o dinheiro provindo dos meios internacionais, principalmente do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) - instituição

do Banco Mundial -, subjugou o Brasil às políticas públicas que foram impostas pelos avalistas, implicando em uma realidade em que a educação passou a ser tida como uma empresa, fortemente orientada por uma racionalidade técnica e mercadológica.

Com estes planos, a educação - sem romper com o sistema neoliberal, continuando ainda hoje a mercê deste - atrelou-se a ele. Nesta racionalidade técnica e mercadológica, os projetos políticos pedagógicos aparecem apenas como uma inovação técnica regulatória, sem dar o devido valor à participação livre da comunidade escolar em suas escolhas, relacionadas, sobretudo, à autonomia e à gestão democrática da escola. Pelo contrário, o que se percebe é que em muitos municípios os gestores escolares são indicados pelas secretarias ou diretorias ensino. Portanto, atreladas às leis dos mecanismos e dos conchavos políticos, a gestão da educação básica brasileira é uma arena do jogo político, onde se constroem os feudos para a manutenção do poder central: a relação que se estabelece é entre senhores (poder central - secretários e diretores municipais) e vassalos (os gestores da educação básica), sempre temerários a atitudes que “desgostem” pais e alunos - os votos.

Duas questões importantes merecem serem discutidas neste sentido: a questão da participação do Banco Mundial na gerência dos processos políticos educacionais, que colocam e fazem com que a educação apenas seja, mais uma vez, alvo de anseios mercadológicos e, mais importante que isto, signifique a formação de um ho-



mem não questionador, controlado pelos poderes externos, submisso às questões econômicas; outra questão, que se põem nesta discussão, é a elaboração do projeto político pedagógico que se reveste de um caráter centralizador, que na verdade apenas representa uma nova roupagem à velha estrutura hierárquica de submissão a um poder central que incorpora as mesmas regras pré-estabelecidas ou determinadas, sob o pretexto do novo. Estas questões são importantes para circunscrever qual tipo de homem queremos formar em nossas instituições e para quais lutas estes devem estar preparados. Será um homem que se compreenda como um membro singular e coletivo, que haja em favor da mudança da estrutura capitalista, ou então, que vivendo da ideologia - segundo Marx - do falso conhecimento, não consegue fazer-se humano, apenas aceita pacientemente o mundo com todas as suas contradições, inviabilizando a sua construção histórica que o faria romper com os laços que o prende?

Assim, são estas duas questões que inviabilizam a construção de projetos políticos pedagógicos que tenham o compromisso com um verdadeiro sentido de democracia.

Desta forma, a participação do Banco Mundial nas políticas públicas para a educação brasileira trouxe sérias consequências para a construção de uma escola que tenha a identidade de sua comunidade, que reflita os anseios desta. Isto porque, uma das causas para este fato, reside em que a sociedade brasileira sempre alimentou práticas autoritárias. Não se pode esquecer dos

anos em que fomos colônia de Portugal e a influência que esta exerceu na constituição da sociedade brasileira, bem como ela propagou mecanismos de dominação através, principalmente, dos conchavos políticos. Segundo Silva (2003, p. 284): “a concepção de gestão racional do sistema educacional brasileiro, ainda hoje, revitaliza o autoritarismo, a verticalidade, o gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais e políticas”.

Ainda, conforme Silva (2003), esta questão continua sendo inerente à administração pública nos tempos atuais. Em muitos municípios a delegação da gestão da escola - quem vai ser o gestor da educação de uma escola - fica a critério da secretaria ou diretoria da educação, nos chamados cargos de confiança. A questão que se coloca neste instante é que a autonomia do diretor ou gestor da educação básica se reduz muito. Ou seja, o diretor fica de mãos atadas, sem poder agir em diversas situações, pois tem que agradar pais e alunos, que representam votos nas eleições. E isto vem acontecendo em muitos municípios, principalmente, com a descentralização do sistema educacional. Portanto, submisso ao poder central, o espaço escolar passa a ser gerenciado autoritariamente pelas secretarias ou diretorias da educação, assim, começando a inviabilizar a construção de um projeto político pedagógico democrático, próprio de cada instituição. Enquanto houver o loteamento de cargos de confiança na administração escolar o processo de um projeto político cidadão tornar-se-á in-



viabilizado.

Nesta linha de raciocínio, com estas fundamentações históricas, percebe-se que não foi difícil para o Banco Mundial implantar suas raízes na educação brasileira. Segundo Silva (2003), a presença e a atuação dos diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial nas decisões educacionais podem ser sentidas pela afirmação de um pensamento com algumas de suas seguintes características:

[...] as dificuldades do governo federal de planejar a educação, percebendo-a como fator de produção de recursos humanos necessários ao crescimento econômico desejado, assim como, por meio dela, preparar mão de obra qualificada; o próprio empresariado industrial nacional vê a possibilidade de auferir maiores lucros com a presença das multinacionais e de explorar o mercado de ensino; que a abertura de mercados para as empresas multinacionais e os bancos estrangeiros se tornou necessária e a globalização inexorável. Em alguns casos, as exigências de licitações internacionais para a compra de livros didáticos são reveladoras desta pressão para a expansão de mercados para a venda de produtos e de serviços de empresas de outros países; aconselham a mudança de rumo aos investimentos na educação. Propõem redução de custos e induzem o pensamento de que a educação básica (1ª a 8ª séries) seja prioridade de investimentos e os demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privadas; [...] tratamento da educação como serviço público, que pode ser transferido para as empresas privadas; induzem atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar (SILVA, p. 287-8).

Estes fatos praticamente inviabilizam a gestão democrática no espaço escolar e coloca, mais uma vez, a educação brasileira a mercê das leis de mercado e de uma racionalidade científica conservadora, pois é hierarquizada e autoritária. Os índices criados para mensurarem o quanto que o aluno aprendeu ou deixou de aprender (Saresp, por exemplo, no Estado de São Paulo) comprova que a educação é vista como uma empresa, que deve ter alta produtividade, rentabilidade e ser atrelada ao poder central. Funciona, portanto, como uma multinacional. Enquanto isto as mazelas da educação brasileira persistem: alunos que não aprendem; falta de responsabilidade pelos mesmos; ausência de infraestrutura no espaço escolar; carência de profissionais capacitados e bem valorizados financeiramente; e, imobilidade dos gestores escolares que na maioria das vezes se apresentam subservientes ao poder central.

Segundo Silva (2003), o que se verifica é uma escola que pode estar a serviço do modelo de sociedade assentada em profundas desigualdades, de acordo com o pensamento daqueles que veem a escola como reprodutora da ordem socioeconômica e cuja função é ajustar os indivíduos ao modelo civilizatório dirigido pelos dominantes e prepará-los para desempenhar papéis sociais predefinidos. Os países desenvolvidos não querem, como bons “civilizadores”, ajudarem os países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Apenas, como fica claro com a elaboração deste esboço, sempre quiseram realizar a mais valia e tornarem estes países dependentes in-



ternacionalmente. Há muitos interesses em jogo e o Brasil com um grande potencial natural, mineral, agrícola e industrial acirra a cobiça dos mesmos, conforme afirma Silva (2003):

A complexidade deste relacionamento advém das macropolíticas econômicas formuladas pelo conselho de diretores do Banco Mundial representantes dos países capitalistas desenvolvidos e encaminhadas aos governos solicitantes de empréstimos e com graves questões sociais e regionais. Advém, ainda, da decisão dos governos dos países ricos e dos donos de empresas multinacionais de apropriarem-se da riqueza dos países da América do Sul e do Oriente. Os poderes político, bélico e econômico desses países possibilita que, por meio do Banco Mundial, do Fundo Monetário e da Organização Mundial do Comércio (OMC), definam-se e operacionalizem-se na prática as medidas de ajustes e correção e de direcionamento dos interesses dos credores e dos grupos empresariais (SILVA, 2003, p. 287).

E como que as políticas, baseadas no Banco Mundial, interferem no interior do sistema educacional brasileiro?

Segundo Silva (2003) há três exemplos básicos e simples de como o Banco Mundial interfere na educação brasileira e de como esta vem sendo alvo das políticas daquele. O primeiro exemplo diz respeito à forma de avaliação empreendida pela escola pública. Ela busca quantificar, punir, premiar os bons e corrigir os desvios. O que importa é alcançar os resultados/rendimentos escolares definidos *a priori*. Não importa se os alunos se apropriaram de conhecimentos que impliquem em emancipação e cidadania. A segunda questão diz respeito à ausência entre o tempo da escola e o

tempo de mercado. No ponto de vista da autora, a escola deixou de ser o tempo de socialização, do aprender, do dividir, do construir os desejos, afetos, sonhos, valores e alegria, para ser o templo do mercado, lugar para fabricar objetos humanos ajustados para servirem ao mercado - para atender satisfatoriamente a lei das demandas de mercado.

A terceira questão é relativa ao projeto político pedagógico da escola. Para a autora, as discussões em torno de um projeto político emancipador estão hibernadas e que as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Desta forma, os projetos políticos pedagógicos ficam, na maioria das vezes, arquivados, sem se tornarem um eixo norteador da função da escola. Na visão da autora e, em suas palavras: “[...] o projeto político pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola” (SILVA, 2003, p. 299).

Estas questões abrem espaço para pensarmos a educação brasileira e o papel do projeto político pedagógico. Nesta perspectiva, verifica-se que a ideologia do Banco Mundial está se ramificando rapidamente no sistema de ensino brasileiro. Vê-se que a educação pública obedece à lei de mercado, funcionando como uma empresa. É um pacote que vai desde o material apostilado, ritmo pedagógico alucinante no interior da sala de aula aos índi-



ces comprobatórios da eficiência e eficácia do ensino (Idesp, Saresp, Prova Brasil, etc.). Os alunos, muitas vezes, reagem a tudo isso como meros espectadores. Não entendem o que está acontecendo, já que, na maioria das vezes, há uma distância entre o conteúdo dos materiais e o nível de aprendizagem dos mesmos, bem como o significado daquilo para que estão sendo “treinados” o que repercute em atitudes que vão desde a apatia a rebeldia em sala de aula. Neste sistema os projetos políticos pedagógicos democráticos são esquecidos em favor dos mandos das diretorias e secretarias de ensino que, “hierarquicamente” superiores aos gestores da educação (muitas vezes indicados por elas), impõem à força os pacotes tecnológicos educacionais para a educação básica - tudo seguindo as leis do mercado. Um destes pacotes que está sendo implantado nas instituições de ensino que pertencem à administração do PSDB de algumas municipalidades é o Empreendedorismo. Visa inculcar nas crianças e adolescentes as ideias empresariais, ou seja, a racionalidade técnica e mercadológica inerente ao processo capitalista.

Neste sentido, o projeto político pedagógico democrático e emancipador é esquecido. Para estas administrações o capitalismo neoliberal é visto como um único caminho ou única via possível. As desigualdades, portanto, devem ser superadas pela educação, que muitas vezes administrada por um poder central, impõem pacotes tecnológicos a toda uma comunidade, já que a escola é a alma da comunidade. Enquanto um projeto político pedagógico deve pensar

o homem e nas formas de libertação deste, a escola tecno-mercadológica impõe o que é melhor estudar, como estudar, quais os seres humanos que se devem formar; esquecendo-se e se negando a riqueza que é a participação política da comunidade na elaboração de um projeto político pedagógico que é concebido democraticamente, onde seus anseios estão plenamente representados e que se constrói contínua e coletivamente.

Outra questão inicialmente dita diz respeito à inovação regulatória e o projeto político pedagógico. Vê-se que, na maioria dos estabelecimentos educacionais, há o que podemos mencionar como inovação regulatória nos processos de gestão do ambiente escolar, que tem suas origens nas maneiras de “ver” da ciência conservadora, oriunda do século XVI e XVII. O que significa isto? A escola e a comunidade escolar não participam diretamente da construção de sua identidade. Pelo contrário, há uma hierarquia que impede que a inovação tenha uma “cara” do próprio ambiente escolar, que represente este ambiente em todas as suas contradições. Segundo Veiga (2003):

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir (VEIGA, 2003, p. 269).



Este tipo de inovação “[...] é uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias contidas na inovação, transformando-as numa energia regulatória” (LEITE et al., 1997, p. 10 apud VEIGA, 2003, p. 269).

Isto pode ser observado em várias atitudes promovidas pelas diretorias e secretarias de educação municipais que impõem pacotes tecnológicos para que os professores apliquem no interior do espaço escolar. Um destes pacotes é a lousa digital. As prefeituras gastam fortunas em treinamento, programas, na compra de lousas, porque pensam que este “apetrecho digital” fará com que os alunos aprendam mais. Enquanto faltam laboratórios de ciências - essenciais para o ensino da disciplina - salas de aula para reforço, pessoal especializado (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos), salas de informática, tratamento diferenciado para alunos com dificuldades, ou seja, enquanto inexistem o básico os prefeitos e as secretarias de educação investem o dinheiro público em “inovações” tecnológicas que não vão trazer benefícios para o espaço escolar.

Outra questão que perpassa o universo da inovação regulatória é a construção dos projetos políticos pedagógicos. Fala-se muito de projeto político pedagógico democrático no espaço escolar, mas o que se observa, é que eles estão fortemente atrelados ao poder central, até mesmo a autonomia financeira da escola não é obedecida. Pelo contrário, o único recurso que a escola possui vem de míseras contribuições feitas pelos pais de alunos, que muitas vezes não contribuem. Assim, nota-se que escolas

autônomas, livres da ação hierarquizadora das secretarias de educação está longe de ser atingida. Tudo é imposto pelas secretarias e diretorias de educação municipais, como, por exemplo, treinamentos para aplicação de jogos, empreendedorismo, material informatizado, sem, contudo, trazer os benefícios reais para a comunidade escolar. Sem oferecer a liberdade para que cada unidade escolar construa seu próprio caminho, sua própria identidade - respeitando um currículo básico, a capacidade de aprendizado de seus alunos, inovando e tendo recursos suficientes para equipar o espaço escolar com espaços de aprendizagem (laboratórios, salas de informática, salas de música, etc.).

Segundo Veiga (2003), os processos inovadores continuam a se orientar por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado. Não há, portanto, a livre expressão do ambiente escolar na escolha de seu caminho, na constituição de sua identidade e nem liberdade do gestor em escolher o caminho de uma inovação verdadeira em sua administração. Esta inovação regulatória, marco da descentralização da educação básica, é engolida pelas lógicas pré-existentes, pelos quadros de referência reguladores. Quando se tem material apostilado, submissão ao poder central, loteamento de cargos na gestão educacional, os projetos políticos pedagógicos se perdem, estabelecendo uma grande contradição com um verdadeiro sentido de democracia.

Assim, segundo as sábias palavras de Veiga (2003) a inovação se torna a simples rearticulação do sistema, visan-



do à introdução acrítica do novo no velho. Neste sentido, o projeto político pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, pode e serve de perpetuação do instituído. Ou seja, prevalece uma concepção de projeto político pedagógico mais preocupado com a dimensão técnica, em desvantagem das dimensões política e cultural. Que tipo de homem quer se formar? Esta é uma significativa pergunta que se faz e que não se pode ser silenciada. Como possíveis respostas: um homem não questionador que apenas reproduza as contradições do sistema capitalista, que não entenda o processo histórico e como se constitui a exploração e expropriação do homem e da natureza pelo processo capitalista. Ou, um homem cultivado na filosofia e política, capaz de entender a ideologia que está por traz de cada palavra que a grande mídia, reprodutora da ideologia da classe dominante pronuncia; que entenda que é produto do controle social produzido pelo capitalismo e que este sistema não é uma única via. Eis, portanto, a importância do projeto político pedagógico para a sociedade.

Considerações finais

Percebe-se que a educação e gestão do espaço escolar brasileiro sempre estiveram à mercê do sistema capitalista. Os projetos políticos pedagógicos, que se constituem como instrumentos eficazes da gestão escolar e que visam, sobretudo, transformar a sociedade, quando direcionados a uma educação que prime pela racionalidade técnica e mercadológica não irão cumprir seu papel que é de formar seres humanos

singulares e coletivos, capazes de fundarem uma nova sociedade - solidária e justa. Pelo contrário, verifica-se que as administrações das escolas públicas brasileiras entendem o capitalismo neoliberal como uma única via o que traz sérias consequências para os educandos e quais tipos de homens está se querendo formar - um homem que lute pela democracia e por um sistema justo e solidário com a vida ou, então, um homem que reproduza todas as contradições oriundas deste sistema?

Outra questão importante que se discutiu neste trabalho diz respeito à atuação das secretarias e diretorias de ensino pós-descentralização da educação. Muitas destas instituições (secretarias e diretorias de ensino) nomeiam, através de cargos de confiança, os seus gestores ou diretores da educação básica, que ficam a mercê de suas vontades. Muitas vezes, de mãos atadas, tem suas ações minimizadas ou, então, não podem tomar qualquer atitude no espaço escolar contra, por exemplo, a indisciplina, pois os alunos e os seus pais representam os votos em futuras eleições. Além disso, a gestão do espaço escolar está inteiramente atrelada à administração central. Isto é verificado na questão da desarticulação entre as necessidades da comunidade com os anseios ou vontades das diretorias e secretarias de ensino. Estas impõem - de cima para baixo - pacotes tecnológicos às escolas como, por exemplo, à lousa digital, material apostilado e formação empreendedora - para que os alunos desde pequenos se comportem de acordo com a lógica empresarial e mercadológica. Não há,



portanto, um estudo se estes pacotes representam os anseios daquela comunidade ou se os alunos estão preparados para eles. Sempre prevalece a lógica mercadológica e empresarial do capitalismo - como uma única via - no ambiente escolar.

Disto, conclui-se que é necessário, então, que as escolas tenham liberdade para construir sua própria identidade e tenham autonomia de decidir em conjunto com a comunidade que ela representa qual tipo de ser humano se quer formar: um ser humano que reproduz as contradições do sistema capitalista ou um novo homem que se faz na política e na filosofia, consciente de sua possibilidade de mudar o mundo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. S. **Neoliberalismo, qualidade e educação**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/qualidadetotaleducacao.html>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

CAMPOS, M. F. **Educação ambiental e paradigmas de interpretação da realidade: tendências reveladas**. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Tese de Doutorado).

CANO, W. **Introdução à economia: uma abordagem crítica**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 577-97, ago. 2003.

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 1994.

MELLO, N. G.; SILVA, R. N. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. **Estudos Avançados**, v. 12, n. 5, 1991.

NEAD-UNIARA. **As políticas públicas e as reformas estaduais. MÓDULO II: Fundamentos das políticas públicas e legislação educacional**. Araraquara: NEAD-UNIARA, 2011a.

_____. Os Aspectos motivacionais da equipe escolar, criatividade e inovação - a gestão dos processos didático-pedagógicos e a pedagogia de projetos. In: **Gestão da Educação Básica, módulo III: a prática educativa e a gestão do cotidiano escolar**. Araraquara: UNIARA, 2011b.

PEROSA, J. M. **Comércio internacional e política de comércio exterior do Brasil**.



Botucatu: Fundação de Estudos e Pesquisas Agrícolas e Florestais (FEPAF), 1998.

SILVA, M. A. Do projeto político do banco mundial ao projeto político da escola pública brasileira. *Cadernos Cedes*, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, v. 23, n. 61, p. 267-81, dez. 2003.





Post-scriptum

59

Aurora boreal

Joaquim Marciano Ribeiro Filho⁷

Quando Galileu Galilei homenageou o fenomênico dueto dos ventos solares com o campo magnético da Terra de *Aurora Boreal*, em referência à deusa romana do amanhecer, Aurora, e a seu filho, o deus grego dos ventos do norte, Boreas, ele não poderia ter sido mais enfático inclinando as pessoas a refletirem sobre a relação e o contato entre os seres como um *show* radiante que pincela o celeste.

Partindo desta tese, uma obra artística é o retrato da memória de um passado existente ou de um futuro desejado onde a cada ponto de tinta em cor distinta é pincelado com pressão adequada, um próximo ao outro, unindo-se e ocupando um espaço delimitado dentro de um território.

Visto à distância, cada pigmento com diferentes pontos reluzentes ou sombreados existentes na tela representa um membro que em conjunto compõem uma sociedade harmoniosa de cores. Ao se aproximar delas, cada dose daquele líquido que fora aplicado permanentemente apresenta relevos

e em momentos se fundem criando uma tonalidade imaginável que somente se torna efetivamente visível ao apreciá-la também com um momentâneo toque.

Uma sociedade humana - com suas diversas células e vasto território - é semelhante à das cores; exceto as relações e os diálogos que se estabeleceram desde a *polis* e as *poleis*. Cada célula humana que se desenvolveu com suas habilidades, somente a algumas foi oportunizado ampliá-las e emanar competências criando pontes até outros corpos celulares para se reconhecerem como uma *persona* de cor e sabor incomparável.

⁷ Graduado em Psicologia; Especialista em Psicopedagogia e em Gestão Empresarial com Ênfase em Marketing e Recursos Humanos; Presidente e Diretor do Instituto Cenorpsi; Consultor de Desenvolvimento Humano e Empresarial, Psicólogo, Psicopedagogo e Coordenador de Projetos e Programas Institucionais e Sociais do Cenorpsi Cellardoor; Editor da Revista *L'attitude*; e, Coordenador, Professor, Escritor, Conferencista e Membro-pesquisador do NEP.



Desenvolvendo-se desde tenra idade, as pessoas tentam construir um espaço imprimindo a harmonia existente na mente de um pequeno e audacioso artista. Este visualiza telas em móveis, paredes e papéis; em cada um deles riscam, rabiscam, desenham e constroem a si mesmos e o protótipo idealista do *Outro* com um lápis, recortes de *magazine*, periódicos e volumosa quantidade de cola para aderir e se conservar.

No entanto, por diversas explicações, nem todos atingem esse *status*. A paisagem é enxergada como uma selva. Suas células compostas de substâncias líquidas e nutritivas, aos poucos vão se estabilizando - parcialmente pela rotina e inatividade -, solidificam-se e dentro de seu campo se transformam em mármore. Por ora, tornando-se obstáculos, associam-se a outras *personas* compactadas, criam uma muralha e encarceram em seu interior as eficiências, entretanto, denominando-as deficiências.

As pessoas que física, mental ou sensorialmente não seguem às normas são aprisionadas pelos amedrontados da diferença - esta que rompe com o modelo e reprodução comercial de Ser e Estar. Tal arranjo não é uma circuns-

tância contemporânea, pelo contrário, é um fato aquém da Era Medieval, presente nos ritos bíblicos, bem como nos da sociedade grega na antiguidade.

Muitas pessoas eficientes estavam aprisionadas. No entanto, como reais artistas do legado de Michelangelo, visualizaram-se nas paredes de mármore, cinzelaram a liberdade e superaram gradativamente a invisibilidade, alcançando voo.

Contudo, a eficiência desse grupo de *personas* veio sendo apreciada, o que lhes garantiram na linha temporal diversas normativas que favoreceram a efetivação da cidadania para acessibilidade, educação, trabalho, cultura e lazer reconhecendo a integralidade deste ser humano - rama da paisagem social, além de revelar que a única deficiência existente é a cultural.

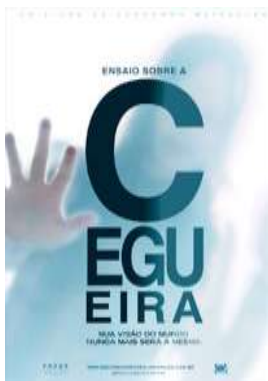
Ao contrário de como as sombras da paisagem social rotularam as pessoas eficientes, estas: confrontaram as noções de adversidade e diversidade, incapacidade e capacidade; minimizaram as barreiras da acessibilidade; e, melhoraram a qualidade existencial ensinando, pragmaticamente, a todos como integrar o que os ensinamentos cartesianos, supostamente inocentes, incentivaram a dicotomizar.



Vivências: comédia, drama e tragédia

OBRAS CINEMATOGRAFICAS SUGERIDAS

61



ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA [BLINDNESS] (2008)

Sinopse: Uma inédita e inexplicável epidemia de cegueira atinge uma cidade. Chamada de "cegueira branca", já que as pessoas atingidas apenas passam a ver uma superfície leitosa, a doença surge inicialmente em um homem no trânsito e, pouco a pouco, se espalha pelo país. À medida que os afetados são colocados em quarentena e os serviços oferecidos pelo Estado começam a falhar as pessoas passam a lutar por suas necessidades básicas, expondo seus instintos primários. Nesta situação a única pessoa que ainda consegue enxergar é a mulher de um médico (Julianne Moore), que juntamente com um grupo de internos tenta encontrar a humanidade perdida.



FERRUGEM E OSSO [DE ROUILLE ET D'OS] (2012)

Sinopse: Alain (Matthias Schoenaerts) está desempregado e vive com o filho, de apenas cinco anos. Ele parte para a casa da irmã em busca de ajuda e logo consegue um emprego como segurança de boate. Um dia, ao apartar uma confusão, ele conhece Stéphanie (Marion Cotillard), uma bela treinadora de orcas. Alain a leva em casa e deixa seu cartão com ela, caso precise de algum serviço. O que eles não esperavam era que, pouco tempo depois, Stéphanie sofreria um grave acidente que mudaria sua vida para sempre.



ADAM [ADAM] (2009)

Sinopse: Adam (Hugh Dancy), diagnosticado com a Síndrome de Asperger, é um rapaz solitário e brilhante que passou toda sua vida recluso em seu próprio mundo com dificuldades de se relacionar com as pessoas, até que encontra sua nova vizinha Beth (Rose Byrne), moça simpática e atenciosa, que tenta envolvê-lo socialmente de uma maneira sensível e delicada. Assim, surge entre eles uma relação implausível e enigmática, que mostra o quão longe podem chegar duas pessoas de realidades distintas ao estabelecerem uma extraordinária conexão.





THE SILENCE - MINISSÉRIE (2010)

Sinopse: Na produção da BBC de quatro episódios, Amélia (Genevieve Barr), uma jovem surda de 18 anos é a testemunha do assassinato de uma policial. Seu tio, o oficial Jim Edwards (Douglas Henshall), começa a investigar o caso. Quando Amélia identifica um policial do esquadrão de combate às drogas como um dos assassinos, Jim percebe que precisa proteger a sobrinha. Mantendo o que sabe em segredo, ele coloca em risco o trabalho da polícia, sua posição e a segurança de sua família.



À PRIMEIRA VISTA [AT FIRST SIGHT] (1999)

Sinopse: Imagine não saber como é sua casa, seus amigos, os rostos de sua própria família. Imagine apaixonar-se por alguém que nunca viu - e ter a chance de enxergar tudo isso pela primeira vez. Na história, Virgil Adamson (Val Kilmer), é um homem feliz e que não enxerga sua cegueira como problema. Ao apaixonar-se por Amy (Mira Sorvino), uma arquiteta novaiorquina, surge uma esperança através de um novo tratamento experimental e Virgil submete-se a uma cirurgia rara que lhe devolve a visão perdida quando criança. De repente, ele é lançado num mundo de objetos sem significado, de grandes distâncias que parecem estar a alguns centímetros, de carros de brinquedo em primeiro plano colidindo com verdadeiros ao fundo e onde é impossível distinguir nuvens de algodão-doce. Virgil é novamente uma criança, que precisa redescobrir os componentes dessa paisagem pouco a pouco. Mas ao lutar para compreender o novo mundo que se abre à sua frente, ele começa a perder o foco do que desejava em primeiro lugar - o amor de Amy. Virgil só aprenderá o que realmente significa enxergar quando parar de seguir apenas seus olhos e voltar à sua condição original, onde a voz do coração falava mais alto do que qualquer imagem.



SWITCHED AT BIRTH - SÉRIE (2011)

Sinopse: Este drama familiar conta a história de duas adolescentes que descobrem que foram acidentalmente trocadas quando recém-nascidas no hospital. Bay Kennish (Vanessa Marano) cresceu em uma família rica com os dois pais e um irmão, enquanto Daphne Vasquez (Katie Leclerc), que perdeu sua audição em uma idade precoce devido a um caso de meningite, cresceu com uma mãe solteira em uma vizinhança da classe trabalhadora. O drama começa quando as duas famílias se encontram e lutam para aprender a viver juntos para o bem das meninas.





MEU NOME É RÁDIO [RADIO] (2003)

Sinopse: Harold Jones (Ed Harris) é um treinador de futebol americano, que fica tão envolvido em preparar o time que raramente passa algum tempo com sua filha, Mary Helen (Sarah Drew), ou sua esposa, Linda (Debra Winger). Jones conhece um jovem, James Robert Kennedy (Cuba Gooding Jr.), mas Jones nem ninguém sabia o nome dele, pois ele não falava e só perambulava em volta do campo de treinamento. Jones se preocupa com o jovem e o coloca sob sua proteção, além de lhe oferecer um trabalho. Como ainda não sabia o nome dele e pelo fato dele gostar de rádios, passou a chamá-lo de Rádio. Mas ninguém sabia que, pelo menos em parte, a razão da preocupação de Jones é que tentava não repetir uma omissão que cometera, quando era um garoto.



O VIGIA [THE LOOKOUT] (2007)

Sinopse: Chris Patt (Joseph Gordon-Levitt) tinha uma vida comum até se envolver em um acidente de carro que lhe causou graves danos cerebrais. O ex-atleta é obrigado a abandonar sua carreira promissora de jogador de hóquei para exercer a função de zelador em um banco de sua cidade. Um grupo de assaltantes se aproveita da deficiência do funcionário e faz com que, em sua inocência, seja cúmplice do crime.



O ESCAFANDRO E A BORBOLETA [LE SCAPHANDRE ET LE PAPILLON] (2007)

Sinopse: Jean-Dominique Bauby (Mathieu Amalric) tem 43 anos, é editor da revista Elle e um apaixonado pela vida. Mas, subitamente, tem um derrame cerebral. Vinte dias depois, ele acorda. Ainda está lúcido, mas sofre de uma rara paralisia: o único movimento que lhe resta no corpo é o do olho esquerdo. Bauby se recusa a aceitar sua condição. Aprende a se comunicar piscando letras do alfabeto, e forma palavras, frases e até parágrafos. Cria um mundo próprio, contando com aquilo que não se paralisou: sua imaginação e sua memória.

www.cenorpsi.com



ALGUNS TRABALHOS DESENVOLVIDOS POR MEMBROS DO CENORPSI

www.cenorpsi.com

EVENTOS

I Campanha da Acessibilidade Psicológica: Funcionalidades da Mediação em Organizações.

I Mostra da Atitude: Uma Psicologia Para o Ser Humano.

I Fórum de Psicologia e Diversidade Humana: Revelando as Faces Profissionais.

II Campanha da Acessibilidade Psicológica: Pigmentar os Espaços e Promover a Resignificação de Conflitos.

II Mostra da Atitude: A Importância das Legislações Para as Profissões.

Campanha de Desenvolvimento Psicológico em Instituições: O Degustar do Psicológico.

PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO

Acompanhamento Funcional: Um Trabalho Psicológico Dirigido aos Cargos Profissionais.

Processo Avaliativo em Instituições: Contribuições Psicológicas e Psicopedagógicas.

Atuação em Psicologia Organizacional: Uma Formação Criativa aos Profissionais no Século XXI.

Docência e Discência: Uma Relação Criativa de Múltiplas Faces.

A Utilização da Orientação Psicológica na Multiprofissionalidade: Uma Possibilidade de Resolução de Conflitos nos Processos de Ensino.

Tutoria Psicológica e Psicopedagógica nos Contextos Institucionais: Criando Práticas e Oportunizando o Desenvolvimento.

A Psicologia Organizacional e o Desenvolvimento da Gestão do Conhecimento em Estratégias Projetáveis.

**Renove suas ideias.
Participe desta história!**
nep@cenorpsi.com

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO - Revista *L'attitude*

A *L'attitude* é uma revista de cunho científico e cultural, voltada para a ampliação de conhecimentos e divulgação de ações humanas sob o interesse de todas as pessoas.

I - REGRAS GERAIS:

- a) os trabalhos serão submetidos à apreciação da Comissão Editorial, garantindo sigilo e anonimato dos autores e dos pareceristas, que decidirão sobre a conveniência ou não da publicação, indicando, quando necessário, as alterações a serem feitas;
- b) fica subentendida o consentimento autorizado para a publicação do trabalho encaminhado e que o mesmo é inédito e original, atendendo a todo o procedimento técnico e ético, não sendo permitida a sua apresentação simultânea em outro periódico;
- c) a Revista reserva-se os direitos autorais do trabalho publicado por ela, inclusive traduzidos para outras línguas, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução com a devida citação da fonte;
- d) os originais e as ilustrações publicados não serão devolvidos ao(s) autor(es);
- e) as opiniões e os conceitos emitidos serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es);
- f) os trabalhos não publicados serão devolvidos ao(s) seu(s) respectivo(s) autor(es) com a devida justificativa pela não utilização. Na impossibilidade da devolução, os trabalhos ficarão a disposição do(s) autor(es) pelo prazo de um (1) ano;
- g) os trabalhos devem ser enviados para o e-mail: nep@cenorpsi.com, com o Assunto: “*Publicação Revista L'attitude*”; e
- h) para publicar, o(s) autor(es) deverá(ão) ser associado(s) ao Instituto Cenorpsi, salvo relevância e autorização do editor responsável. Para se associar é necessário requisitar informações pelo e-mail, indicado na alínea anterior, com o Assunto: *Associação ao Instituto Cenorpsi*.

II - TIPOS DE TRABALHOS

- Assuntos Temáticos (sobre Saúde, Comportamento, Educação, Trabalho, Direito ou outra referência temática);
- Ensaios;
- Resenhas;
- Artigos;
- Artigos Científicos;
- Atividades Diversas (ações praticadas pelo profissional na comunidade);
- Relato de Experiência;
- Relato de Pesquisa; e
- Outro tipo relevante, sob a autorização do editor.

III - APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Os trabalhos deverão ser enviados em arquivo elaborado preferencialmente em programa *Microsoft Word for Windows*, em papel A4, fonte *Arial*, tamanho onze (11), com espaço simples e margens dois e meio centímetros (2,5 cm) de cada lado, não numeradas, sem cabeçalhos e rodapés, sendo que a estrutura do trabalho já deverá estar organizada. As legendas (para fotografias, desenhos, tabelas e gráficos, quadros, etc.), se houver, deverão ser claras e concisas, localizadas abaixo das figuras (e precedidas da numeração correspondente, também identificadas no corpo do trabalho). Tais imagens deverão ser apresentadas ordenada e sequencialmente ao disposto no manuscrito.

- a) **Assuntos Temáticos, Ensaios e Atividades Diversas** deverão possuir, exatamente, duas (2) laudas;
- b) **Resenhas e Artigos** deverão possuir, exatamente, uma (1) lauda;
- c) **Artigos Científicos** deverão possuir entre dez (10) a quinze (15) laudas; e
- d) **Relato de Experiência e Relato de Pesquisa** deverão possuir entre cinco (5) a sete (7) laudas.

IV - ESTRUTURA DO TRABALHO

- a) título do trabalho, em português;
- b) nome(s) do(s) autor(es) em ordem alfabética, especialidades, qualificações profissionais e instituição a que pertence(m);
- c) Resumo e Palavras-chave em português e em inglês, espanhol ou francês, não devendo exceder duzentas (200) palavras em cada língua. O Resumo deve conter sucintamente o que foi feito, os resultados e as conclusões;
- d) Introdução;
- e) Fundamentação Teórica;
- f) Metodologia;
- g) Resultados;
- h) Discussão;
- i) Considerações finais; e
- j) Referências ou Bibliografia, quando utilizada, no máximo de quinze (15), seguindo orientações das normas da ABNT, em vigor.
 - Os itens “c” ao “i”, devem ser apresentados obrigatoriamente em **Relato de Experiência, Relato de Pesquisa e Artigos Científicos** com dados *in loco*.
 - O item “g” se exclui em **Artigos Científicos** de cunho bibliográfico, permanecendo os demais.
 - Os itens “c” ao “i”, excluem-se em **Assuntos Temáticos, Atividades Diversas, Ensaios, Artigos e Resenhas**.
 - O item “j” será condicionado ao seu uso em: **Assuntos Temáticos, Atividades Diversas, Ensaios e Artigos**.



www.cenorpsi.com

