

# O PROFESSOR E AS INTERMEDIações PEDAGÓGICAS

uma abordagem sobre novas gerações. inclusão.  
formação docente e gestão de conflitos



Silvia Cristina de Oliveira Quadros  
Douglas Jeferson Menslin  
Catherine Araújo de Oliveira

UNASPRESS



Igreja Adventista  
do Sétimo Dia



Educação  
Adventista

Presidente da Divisão Sul-Americana: *Stanley Arco*

Diretor do Departamento de Educação para a Divisão Sul-Americana: *Antônio Marcos da Silva Alves*

Presidente do Instituto Adventista de Ensino (IAE), mantenedora do Unasp: *Maurício Lima*

## UNASP | EAD

Reitor: *Dr. Martin Kuhn*

Vice-reitor para educação superior e diretor do campus São Paulo: *Dr. Afonso Ligório Cardoso*

Vice-reitor de desenvolvimento estudantil e diretor do campus Engenheiro Coelho: *Dr. Carlos Alberto Ferri*

Vice-reitor para a educação básica e diretor do campus Hortolândia: *Me. Henrique Karru Romanelli*

Vice-reitor administrativo: *Me. Telson Bombasaro Vargas*

Pró-reitor de desenvolvimento espiritual: *Me. Wendel Lima*

Pró-reitor de graduação: *Dr. Edilei Rodrigues de Lames*

Pró-reitor da educação à distância e pós-graduação: *Esp. Bruno Fortes*

Pró-reitor de gestão integrada: *Me. Claudio Valdír Knoener*

## UNASPRESS

Editora Universitária Adventista

Editor-chefe: *Dr. Allan Macedo de Novaes*

Engenheira de Produção: *Rhayane Storch*

Conselho editorial e artístico: *Dr. Martin Kuhn; Me. Henrique Romanelli; Dr. Afonso Cardoso; Dr. Carlos Ferri; Me. Telson Vargas; Dr. Allan Novaes; Dr. Edilei Lames; Me. Wendel Lima; Esp. Bruno Fortes; Dr. Evandro Fávero; Dr. Vanderlei Dorneles; Dr. Adriani Mili; Dr. Fabio Alfieri; Dra. Sílvia Quadros; Esp. Jessica Lisboa; Me. Lucas Alves; Dr. Adolfo Suárez; Me. Edilson Valiante; Me. Diogo Cavalcanti*

# O PROFESSOR E AS INTERMEDIações PEDAGÓGICAS

uma abordagem sobre novas gerações. inclusão.  
formação docente e gestão de conflitos



Silvia Cristina de Oliveira Quadros  
Douglas Jeferson Menslin  
Catherine Araújo de Oliveira

1ª Edição, 2023 – Engenheiro Coelho, SP

**UNASPRESS**

Editora Universitária Adventista

**UNASPRESS**

Editora Universitária Adventista

Caixa Postal 88 – Reitoria Unasp  
Engenheiro Coelho, SP CEP 13448-900  
Tels.: (19) 3858-5171 / 3858-5172

www.unasp.com.br

Coordenação editorial e revisão: Davi Boechat  
Preparação: Mônica Makawetskas  
Projeto gráfico e diagramação: Felipe Rocha

O professor e as intermediações pedagógicas:  
uma abordagem sobre novas gerações, inclu-  
são, formação docente e gestão de conflitos.

1ª edição – 2023

Pareceristas *ad-hoc* para a presente obra:

Dr. Afonso Ligório Cardoso (Unasp)  
Dr. Everson Muckenberger (Unasp)  
Dr. Carlos Alberto Ferri (Unasp)  
Dr. Rodrigo Follis (Unasp)  
Dr. Waggnor Macieira Kettle (Unasp)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Quadros, Silvia Cristina de Oliveira

O professor e as intermediações pedagógicas [livro eletrônico]: uma abordagem sobre novas gerações, inclusão, formação docente e gestão de conflitos / Silvia Cristina de Oliveira Quadros, Douglas Jeferson Menslin, Catherine Araújo de Oliveira. – 1. ed. – Engenheiro Coelho, SP: Unasp, 2023.

PDF

ISBN 978-65-5405-058-6

1. Administração de conflitos 2. Adventistas do Sétimo Dia - Educação 3. Inclusão escolar 4. Práticas educacionais 5. Professores - Formação I. Menslin, Douglas Jeferson. II. Oliveira, Catherine Araújo de. III. Título.

23-158589

CDD-371.071

OP 00262

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação adventista : Filosofia 371.071

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

Editora associada:



**ABDR** Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Todos os direitos reservados à Unasp - Editora Universitária Adventista. Proibida a reprodução por quaisquer meios, *sem prévia autorização escrita da editora*, salvo em breves citações, com indicação da fonte.

“O verdadeiro professor não se contenta com pensamentos obtusos, espírito indolente ou memória inculta. Procura constantemente consecuições mais elevadas e melhores métodos. Sua vida é de contínuo crescimento.”

(Ellen G. White).



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>O CONFLITO ENTRE AS GERAÇÕES E O PROPÓSITO DE EXISTIR DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA .....</b>	<b>13</b>
<b>INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA.....</b>	<b>47</b>
<b>FORMAÇÃO DOCENTE X EXPECTATIVA DO UNIVERSO EDUCACIONAL .....</b>	<b>81</b>
<b>COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E A GESTÃO DE CONFLITOS .....</b>	<b>117</b>
<b>SOBRE OS AUTORES.....</b>	<b>139</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>141</b>



# APRESENTAÇÃO

O princípio da incerteza, a relativização da verdade, discussões do que se estabelece sobre significado e significantes, além da insegurança do presente têm estruturado (ou desestruturado) o panorama educacional do século 21. Nos dias atuais, educadores, filósofos e pensadores sociais

não conseguem dizer onde estamos e menos ainda para onde vamos. Alguns, pessimistas, afirmam que as conquistas das coisas pela ciência positiva levam-nos à barbárie; os otimistas dizem que o futuro se esgotou, que vivemos em um momento efêmero e que o passado já não conta. Esse é um momento singular da história (NOVAES, 2005, p. 7).

Tem-se a informação, mas não se sabe o que fazer com ela. A tecnologia e seus agregados expuseram a limitação humana em compreender o significado da vida, pelo simples fato de não darmos conta da avalanche de dados e conhecimento escancarados a todos; contudo, devido à limitada capacidade de absorção, tem-se permanecido na superfície rasa, sem se aprofundar no que realmente poderia ser compreendido como a capacidade de mudança, a partir de um conhecimento mais profundo e duradouro do que é a vida e qual o objetivo de todo ser humano em viver nesse planeta.

Aliás, viver com propósito é o que transforma a vida das pessoas que, por sua vez, auxiliam na transformação de outras vidas. Nunca estivemos tão carentes de um olhar verdadeiro, de uma mão amiga, de um ouvido aberto para ouvir sem estabelecer juízo ou julgamento vazios e ferinos.

A comunicação entre as pessoas tem se esvaziado a tal ponto que, mesmo estando em um mesmo espaço, estão distantes, incomunicáveis. Isso graças ao

crescimento e desenvolvimento da tecnologia, que aproxima pessoas distantes e distancia as que estão próximas!

Apesar dessa visão um tanto pessimista, é possível acreditar que o caminho da compreensão dos verdadeiros propósitos para um viver pleno passa pela educação, que deve ser capaz de formar uma geração comprometida com seus valores e transformar uma geração já marcada pela desigualdade e fragmentação do saber.

Contudo, é importante ressaltar que a educação se faz a partir de alguém que esteja disposto a compartilhar e distribuir aos outros o seu conhecimento. E esse alguém repousa na figura do professor, tantas vezes desprezado e desvalorizado. Não há educação sem aquele que ensina, quer de maneira formal ou informal. É, portanto, no professor que repousa a expectativa de se ter uma educação efetiva que capacite o indivíduo a atuar na sociedade como cidadão com acesso aos bens culturais e materiais.

É possível acrescentar um outro fator determinante à educação, que é o propósito inerente ao modelo educativo. Atualmente, há inúmeras teorias que pretendem ser e ter a solução para o fazer pedagógico. Não será objetivo deste estudo analisar tais teorias, mas apresentar conceitos e ideias a partir da visão educacional da cosmovisão bíblico-cristã.

Pensar em educação cristã é entender que seu objetivo é preparar o ser humano para viver nesta terra como representante de seu criador, com uma vida plena e abundante, mas, ao mesmo tempo, preparar o ser humano para uma vida plena na eternidade. É acreditar que a educação cristã instrui, forma, transforma, restaura, redime e salva.

Nessa premissa, este livro aponta a necessidade de o professor enxergar o seu preparo acadêmico, profissional de forma contínua, além de primar por desenvolver habilidades de relacionamento e adaptabilidade, mas, sobretudo, priorizar um preparo emocional e espiritual a fim de que seu trabalho possa ser bem-sucedido.

Neste livro são apresentadas quatro temáticas que proporcionam ao leitor um caminho importante na construção de sua formação docente, a partir da visão de uma educação cristã confessional.

No primeiro capítulo, é apresentado o modelo da educação adventista, baseada em valores bíblicos-cristãos, que sedimenta sua convicção da crença criacionista da formação do homem a partir da vontade divina e, apesar da ruptura original do modelo criado por Deus, oportuniza a compreensão do restabelecimento desse

modelo ao propósito original. A abordagem nesse capítulo apresenta o difícil alinhamento com a atual teoria do relativismo das novas gerações e como o professor cristão pode alcançar seus alunos descompromissados com a verdade absoluta.

No segundo capítulo é apresentada uma temática importantíssima para os dias atuais, que é a inclusão escolar. Temática debatida nos grandes fóruns educacionais e que, de alguma forma, ainda está aquém do que se pode fazer por esses alunos portadores de atenção e acompanhamento especial. Um diferencial desse texto é a construção histórica da inclusão escolar agregando, ao mesmo tempo, valores cristãos que uma educação confessional deve ter a essa temática relevante.

O terceiro capítulo traz em sua essência a construção da formação docente e os desafios inerentes aos professores na construção profissional. Saberes docentes, formação profissional e intermediação no processo formativo contribuem para uma qualificação profissional de qualidade. Onde ganha o professor e aluno na construção da caminhada entre aprender e fazer, sendo o sujeito em ambos os papéis sociais.

O quarto capítulo tem em sua abordagem a importante temática da comunicação institucional, pessoal e coletiva e o gerenciamento de conflitos. Estamos cada vez mais acorrentados na difícil condição de vítimas de uma comunicação ineficaz, que destrói a beleza das relações interpessoais e coletivas. Como educadores cristãos, saber gerenciar conflitos e apresentar uma comunicação assertiva é fundamental para a transmissão do verdadeiro conhecimento que gera aproximação social entre os pares como também leva à compreensão da vontade divina para os filhos e filhas de Deus nesta terra.

Que as reflexões apresentadas neste livro instiguem o desejo de o leitor se aprofundar ainda mais em seus conhecimentos a partir das premissas aqui apresentadas. E que as temáticas abordadas contribuam para um fazer pedagógico mais pleno e comprometido com a educação cristã.

**Os autores**

## **REFERÊNCIAS**

NOVAES, A. (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.



# O CONFLITO ENTRE AS NOVAS GERAÇÕES E O PROPÓSITO DE EXISTIR DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA<sup>1</sup>

“Por que ter escolas adventistas?” Este é o título de um artigo escrito por George R. Knight (2012), um dos maiores pesquisadores da educação adventista da atualidade. Pode parecer uma simples pergunta, mas, ao se pensar na resposta, faz-se necessária uma reflexão mais profunda sobre a razão pela qual uma denominação religiosa dedica esforços e recursos para manter ativo um sistema educativo, indo na contramão da maioria dos movimentos religiosos contemporâneos.

Essa resposta toma um volume maior e torna-se mais complexa quando relacionada ao momento de transição cultural que a sociedade vivencia. Não é fácil assimilar os movimentos culturais onde a atual geração transita e muito menos fácil incorporar essa constante evolução social ao objetivo intrínseco de um sistema educacional que possui uma razão bem definida em sua maneira de educar e está em atividade há mais de 150 anos.

Para compreender a filosofia da educação adventista e seu principal objetivo de existência e permanência dentro desse ambiente cultural em movimento, dividirei este capítulo em duas partes; a primeira, analisando a mudança social e cultural que a geração atual enfrenta e como isso interfere diretamente na construção ideológica de um sistema institucionalizado; a segunda parte, analisando o objetivo filosófico que mantém a educação adventista dentro do seu papel transformador e renovador através da educação.

---

<sup>1</sup> Parte desse capítulo foi apresentado no XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013, com coautoria de Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa. Disponível em: <https://bit.ly/30QVIE7>. Acesso em: 22 nov. 2021.

Não é um agrupamento aleatório de pessoas como, por exemplo, um transporte coletivo ou mesmo uma praça pública apinhada de gente, que pode receber o nome de grupo social. A constituição de um grupo social parte da construção de afinidades a partir de pensamentos, sentimentos ou semelhanças que o diferencia de um agrupamento aleatório de pessoas e o identifica como grupo social. Por outro lado, pensamentos ou atitudes semelhantes não significam que sejam oriundos dessas mesmas pessoas, pois atitudes coletivas podem ser formadas através de conceitos gerados por grupos diferentes e aceitos ou interiorizados por outros.

O estabelecimento de um grupo social acontece a partir do estabelecimento de ações comuns, construído através de aceites e realizações comuns, que se transformam no que entendemos por cultura. Mas o que é cultura? Cultura (do latim *colere*, que significa cultivar) é um conceito de várias acepções, sendo a mais corrente a definição genérica formulada por Edward B. Taylor segundo a qual cultura é “todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TAYLER, 1920).

O antropólogo Clyde Kluckhohn, citado por Geertz (1989) apresenta uma síntese do que entende por definição de cultura, que pode ser interpretada como:

(1) o modo de vida global de um povo, (2) o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo, (3) uma forma de pensar, sentir e acreditar, (4) uma abstração do comportamento, (5) uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente, (6) um celeiro de aprendizagem em comum, (7) um conjunto de orientações padronizadas para os problemas correntes, (8) comportamento aprendido, (9) um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento, (10) um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens, (11) um precipitado da história (GEERTZ, 1989, p. 64).

Pode-se notar que as interpretações são amplas o suficiente para atender tanto aos mais ortodoxos analistas comportamentais como também aos mais liberais da atualidade, o que, na realidade deixa um vácuo ou, por que não dizer, uma oportunidade de se trabalhar a cultura em diversas linhas de pensamento. O próprio Clifford Geertz (1989), ao expressar a sua maneira de entender a

cultura, apresenta que é necessário visualizá-la como teias de significados que o ser humano teceu para se descobrir ou se encontrar. Neste ponto de vista, não é possível entender cultura como uma “ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado”.

Na busca desse “significado”, a cultura deve ser analisada não no seu sentido singular, mas também no seu sentido plural, ou seja, “culturas” como apontou Willians (1992, p. 37) para “intencionalmente diferenciá-la de qualquer sentido singular ou, como diríamos hoje, unilinear de ‘civilização’”. Nesse sentido, destacam-se as representações sociais<sup>2</sup> como forma de construção cultural, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social. Essas ações devem sempre ser remetidas para os laços de interdependência que regulam as relações entre os indivíduos e que são moldados, de diferentes maneiras em diferentes situações, pelas estruturas do poder. Está inter-relacionado com o lugar social no qual o sujeito se encontra. Assim, o lugar onde o sujeito está vai determinar ou contribuir para a forma como o próprio sujeito lerá o mundo.

## **O PENSAMENTO CULTURAL IDENTIFICADO COMO PÓS-MODERNIDADE**

A cultura contemporânea está estabelecida no conceito das incertezas, da desconfiança e da incredulidade em todo e qualquer discurso que se defina como totalitário, integral, completo ou absoluto. Para o pensamento pós-moderno, a única certeza admitida é que não há mais certeza (TOMAZ, 2016).

Jean-François Lyotard (2011), responsável por cunhar o termo “pós-modernidade”, foi o sociólogo que primeiro definiu a sociedade em construção que não mais aceitava as metanarrativas como absolutas em suas verdades. Isso quer dizer que a

---

<sup>2</sup> Representações sociais aqui apresentadas como o conjunto de explicações, crenças e ideias que permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. Estas representações são resultantes da interação social, pelo que são comuns a um determinado grupo de indivíduos. As representações sociais têm como uma de suas finalidades tornar familiar algo não familiar, isto é, classificar, categorizar e nomear novos acontecimentos e ideias com as quais não tínhamos tido contato anteriormente, possibilitando, assim, a compreensão e manipulação desses novos acontecimentos e ideias a partir de ideias, valores e teorias preexistentes e internalizados por nós e amplamente aceitas pela sociedade (MOSCOVICI, 2003, p. 55).

nova cultura, ou as representações sociais atuais, estão concebidas na mentalidade de que tanto a religião, quanto a filosofia, a política e mesmo a ciência, passam a ser observadas sob os holofotes da suspeita, perdendo a credibilidade, a aceitação plena de suas falas e gerando desconfiança por toda uma nova geração social.

Segundo Harvey (2000, p. 136),

a crença em um progresso linear, de verdades absolutas e no planejamento racional de ordens sociais ideais, sob condições padronizadas de conhecimento e de produção, deu lugar ao pensamento que privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural.

A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais se transformam no marco do pensamento pós-moderno. Essa alteridade vem contrapor o conceito de instituição, caracterizado nesta análise como estrutura de uma sociedade constituída, organizada em torno de um interesse reconhecido socialmente, com suas bases ideológicas<sup>3</sup> definidas por padrões de comportamento e relações inter-humanas, que explicavam a história da humanidade através de uma construção lógica do passado, presente e futuro, oferecendo uma visão a respeito de origem e destino da humanidade. Instituições sociais serviam de guia, ajudando a tomada de decisão tanto individualmente como para os grupos sociais, estabelecendo padrões éticos e morais estáveis.

Tanto Trivinho (2001) como Paulien (2008) apontam que a mudança social gerada pelo novo conceito cultural pós-moderno está intrinsecamente relacionado às frustrações sociais e às falsas promessas não cumpridas pela cultura dominante identificada como modernidade. Para o primeiro, a geração identificada como pós-moderna não aceitou as explicações do fracasso quanto ao que prometiam

---

<sup>3</sup> Ideologia, nesse contexto, está pautada no conceito jurídico de “conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos” (BOBBIO, 1997). Já o conceito sociológico de ideologia se apresenta como “na essência, conjunto de ideias, de valores e de normas políticas, jurídicas, morais, filosóficas, estéticas e em certos casos religiosas, que refletem no fim das contas, as relações econômicas da sociedade a partir das posições de uma classe” (ARNAUD, 1999). No âmbito filosófico, de acordo com o dicionário Michaelis, é conceituada a ideologia como “ciência que trata da formação das ideias, tratado das ideias em abstrato, sistema que considera a sensação como fonte única de nossos conhecimentos e único princípio das nossas faculdades, maneira de pensar que caracteriza o indivíduo ou um grupo de pessoas”.

como um mundo melhor. O judaísmo, cristianismo, islamismo, budismo, humanismo, comunismo, liberalismo, racionalismo e demais “ismos”, não cumpriram suas promessas e, conseqüentemente, não podem mais ser considerados como parâmetros universais. Já para o segundo, tais promessas estavam baseadas no senso de que a razão e a ciência iriam resolver todos os problemas da humanidade tais como guerras, desumanidades e doenças. Mas, ao contrário do que se prometia e do que se esperava, o que se vivencia é uma desordem social.

É nesse contexto de frustração e impotência diante das incongruências e fracassos nas promessas que o movimento cultural moderno havia projetado, e que se prostra, por não ter as respostas que a sociedade espera, que vários movimentos contraculturais e antimodernistas apareceram.

O conceito cultural pós-moderno se afirma como expressão intelectual de uma suposta nova ordem societária que estaria se formando em contraposição à modernidade em crise. Evangelista (2001, p. 49) apresenta que o

pensamento pós-moderno, surgiu na década de 70 nos países capitalistas industrializados, inicialmente dirigido à tematização das questões estéticas e arquitetônicas, tendo, desde então, uma crescente difusão e repercussão no mundo da cultura e incidindo amplamente na elaboração da teoria social e na reflexão filosófica.

Assim, o pós-modernismo significaria, simultaneamente, uma crítica e uma ruptura com a modernidade, com seu sistema institucionalizado, com implicações que atingem desde a vida cotidiana até a produção do conhecimento social. O que, na perspectiva deste estudo, pode ser identificado também como uma crítica ou mudança ideológica, ao se verificar que as mudanças experimentadas pelas sociedades contemporâneas nos últimos tempos alteraram as formas como os homens sentem e representam para si mesmos o mundo onde vivem, gerando um conflito aberto com as instituições constituídas.

Evangelista (2001) ainda pontua que:

Há uma enorme dificuldade de sentir e representar o mundo contemporâneo, pois a sensação vigente é de irrealidade, de vazio e de confusão. A capacidade de representação da razão humana estaria se esvaziando progressivamente.

Estaríamos diante do predomínio de um princípio esvaziador que atuaria em todas as esferas do mundo e da sociedade moderna, envolvendo suas instituições e suas formas simbólicas e imaginárias. Assim, por exemplo, estariam se processando a (des)referencialização do real, a (des)materialização da economia, a (des)estetização da arte, a (des)construção da filosofia, a (des)politização da sociedade e a (des)substancialização do sujeito. Ou seja, tudo o que existe estaria marcado pela efemeridade, pela fragmentação, pelo descentramento, pela indeterminação, pela descontinuidade, pelo ecletismo das diferenças e pelo caos paradoxal (EVANGELISTA, 2001, p. 51).

Este “princípio esvaziador” constitui na descaracterização social do reconhecimento oficial das instituições como elemento de uma sociedade aristocrática estruturada, como é apresentado por Willians (1992).

Featherstone (1995) analisa a pós-modernidade como uma reação de desconfiança, na qual

não há mais otimismo quanto aos rumos da cultura moderna, esse desencanto vem acompanhado da rejeição a tudo que é tido como opressivo, da desconfiança a todo discurso que pretenda dizer ‘o que são as coisas’, ‘o que devemos fazer’, ‘como sentir’. É a dúvida quanto às possibilidades de fundamentação racional, a suspeita quanto às narrativas globalizantes, que caminha lado a lado do clamor por liberdade. A pós-modernidade configura-se como uma reação cultural, representa uma ampla perda de confiança no potencial universal do projeto iluminista (FEATHERSTONE, 1995, p. 15).

Para Lyotard (2011, p. 76), “o pós-moderno, enquanto condição da cultura nesta era caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico/metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes”.

Por outro lado, Habermas (1992, p. 66) prefere compreender a modernidade como um “projeto inacabado”, sugerindo que “deveríamos aprender com os desacertos que acompanham o projeto, [...] dizer que somos pós-modernos dá um pouco a impressão de que deixamos de ser contemporâneos de nós mesmos”. Nessa perspectiva, não há uma ruptura com a modernidade, mas há distanciamento do conceito cultural moderno e uma mudança para uma nova

interpretação da cultura, sem, contudo, caracterizar um rompimento total com o que fora estabelecido anteriormente.

O cotidiano constitui o espaço onde se encontram condensados os traços definidores da pós-modernidade. No dia a dia, reina a individualização, o consumismo e pelo domínio da informação. Através da publicidade, que invadiu todas as brechas da vida do homem – no trabalho, na escola, no lazer, nas ruas, nos transportes ou em casa –, ocorreu a estetização dos objetos de consumo e a erotização e a personalização das mercadorias. As vitrines e a imagem em movimento passaram a ser dimensões indispensáveis para a existência de todas as coisas do mundo. A realidade social se desmaterializou e passou a ser o domínio do signo, que transformou o cotidiano na vivência imediata de simuladores sociais, instaurando-se a hiper-realidade pela generalização da informação na sociedade informatizada de massas (EVANGELISTA, 2001).

Connor (1992) afirma que a comunicação de massa, que caracteriza a sociedade contemporânea, ao autonomizar a produção de signos em relação a qualquer referente concreto, transformou a realidade em um mundo artificial que substitui o mundo real. As novas tecnologias e processos comunicativos terminam produzindo linguagens e signos que são autorreferentes. Haveria um esvaziamento da realidade material com a emancipação dos signos que produzem uma realidade aparentemente distorcida. Assim, as mercadorias perdem sua materialidade e seu valor de uso e só adquirem sentido através da publicidade, que faz da imagem um simulacro da mercadoria. A comunicação de massa transferiria a vivência no real para a vivência no signo.

O conceito cultural do pós-modernismo contribuiu para um enfraquecimento da historicidade, em que o passado é tomado como uma vasta coleção de imagens aleatórias, que são combinadas de múltiplas formas a partir do presente. Jameson (1996) comenta que essa representação do passado e do futuro difuso produz um discurso “esquizofrênico” sobre a história. Assim, não por acaso, no pós-modernismo, as categorias espaciais substituem as categorias temporais, cuja dominância são uma das maiores características do modernismo. Surge, outrossim, uma nova experiência do espaço, em que a configuração de um hiperespaço, com a constituição de redes mundiais de comunicação, possibilitadas pela descoberta e pela difusão das novas tecnologias informacionais, transcende a anterior capacidade de localização pelo indivíduo e torna evidentes as

dificuldades de representação do real pelas atuais categorias mentais.

É possível dizer que a pós-modernidade é a modernidade que atinge a maioridade, conforme é apresentado por Bauman (1999). É a modernidade olhando-se a distância e não de dentro, fazendo um inventário completo de ganhos e perdas, psicanalizando-se, descobrindo as intenções que jamais explicitara, descobrindo que elas são mutuamente incongruentes e se cancelam. A pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a sua própria impossibilidade, uma modernidade que se automonitora, que conscientemente descarta o que outrora fazia inconscientemente.

Enquanto reação cultural, a pós-modernidade traz consigo fortes tendências ao irracionalismo, o que pode ser exemplificado pela sociedade de consumo, pela dificuldade de sentir e representar o mundo contemporâneo, pela sensação vigente da irrealidade, de vazio e de confusão. E esta sombra do irracionalismo que paira na pós-modernidade, penetrando nos mais diversos aspectos do “modo de vida global” é a própria cultura de sua época, com seus desencontros e desafios.

Enquanto reação cultural, a pós-modernidade traz consigo fortes tendências ao irracionalismo.

## **CARACTERÍSTICAS MARCANTES DAS NOVAS GERAÇÕES**

Se o pensamento pós-moderno começou a se estruturar em meados dos anos 1970 do século passado, ou seja, há aproximadamente cinquenta anos atrás, significa que as duas últimas

gerações foram moldadas a partir do pensamento estruturado daquela década. E os reflexos desse pensamento estão sendo colhidos agora, na geração que nasceu entre o final do século 20 e início do segundo milênio. Passados vinte anos do início do século 21, as características mais marcantes da sociedade atual são:

## NEGAÇÃO DE VERDADES ABSOLUTAS

De todas as características observadas na sociedade atual, a mais notável é a sua tendência de acreditar que a “verdade” é subjetiva ou relativa, que reside na “esfera de opinião”, dependendo do contexto social, cultural ou temporal. Contudo, é importante observar que as “verdades absolutas” rejeitadas por esta geração são apenas as que estão no nível de padrões morais e de conduta. Nenhum *millennial* vai questionar, por exemplo, o resultado de uma equação matemática, que é, em sua essência, um resultado absoluto.

O que é questionado atualmente são as verdades relacionadas com moral, ética e valores relacionados às questões de certo ou errado. E isso acontece porque a certeza no absoluto não é mais real na mente da atual geração, fato gerado pela descrença no poder instituído e nas pessoas que exercem as funções de poder. Como não há crédito nas pessoas, não há como acreditar naquilo que elas defendem. Consequentemente, a verdade passa de um ponto definido para ser analisado a partir de quem está interpretando, o que leva a se estabelecer “verdades” e não mais a verdade, pois parte do ponto de vista do indivíduo e não das instituições que estabeleceram o padrão do que é verdade.

## DESCONFIANÇA NAS INSTITUIÇÕES

Ao longo da história, os grupos sociais se constituíram através de estruturas coletivas e com objetivos definidos naquilo que os mantinham unidos. Mary Douglas (1998) faz uma profunda análise na maneira como as instituições pensam e como procuravam se manter diante da sociedade que usufrui de seus serviços. Seu estudo, intitulado “Como as instituições pensam”, originalmente elaborado como palestra em 1985, aborda de forma clara o desenvolvimento de seus mecanismos sociais, suas percepções e seus desafios de permanência diante

do movimento social e cultural das últimas décadas. Suas conclusões quanto à maneira de pensar institucionalmente são de que:

- As instituições se baseiam em convenções, cujo objetivo é estabelecer modelos de ação diante de uma tensão ou problema gerado por falta de conhecimento do fato. Seguir as regras estabelecidas é o caminho para se evitar o caos.
- As instituições se definem pela uniformidade, isto é, ao estruturarem as organizações, elas ampliam sua capacidade de lidar com as informações. A similaridade e a uniformidade são a construção da própria identidade institucional.
- As instituições se organizam historicamente em torno de seus interesses sociais.
- A coerência e a complexidade, quando se trata de memória pública, tenderão a corresponder à coerência e à complexidade no nível social. Quanto mais as unidades sociais forem simples e isoladas, mais simples e mais fragmentada será a memória pública, com menos frequência e menores níveis de ascensão ao início dos tempos. Quanto mais a organização social for um grupo latente, consciente dos problemas organizacionais, mais seus membros invocarão uma história de lutas e resistências. Uma sociedade competitiva exaltará seus heróis, uma sociedade hierárquica exaltará seus patriarcas e uma sociedade religiosa exaltará seus mártires. Seja ela débil ou forte, a memória é apoiada pelas estruturas institucionais.
- As instituições se consolidam através do processo de classificação. As instituições são construídas amoldando as ideias de um indivíduo com as de outros em um formato comum, de tal modo que se possa provar que exista uma coerência, porém sem perder a independência intelectual, que é reconhecida como base da vida social. Esta postura

de ser melhor do que outras comunidades sociais, quer atuais ou do passado, é que gera o conceito de classificação.

- As instituições constituídas são responsáveis pelas principais decisões dos indivíduos. O indivíduo tende a deixar as decisões importantes para suas instituições, enquanto se ocupa com as táticas e os detalhes. Qualquer instituição precisa adquirir legitimidade para manter sua hegemonia. Essa legitimidade vem pelo controle da memória, levando os indivíduos a esquecerem de experiências incompatíveis com a imagem de correção que eles têm de si mesmos e traz para suas mentes acontecimentos que apoiam uma visão de mundo social que lhes é complementar.
- A instituição propicia as categorias de pensamentos de seus membros, estabelece os termos para o autoconhecimento e fixa as identidades. Está estabelecido um sistema institucional de justiça e moral. A partir daqui, torna-se muito raro e difícil para um indivíduo escolher uma postura moral a partir de uma base racional individual. Nesse caso, nossos próprios julgamentos estão igualmente preparados em nossas próprias instituições sociais. As mais profundas decisões relativas à justiça não são tomadas mais pelos indivíduos enquanto tal, mas sim por indivíduos que pensam no interior ou em nome das instituições.

Se a permanência do modelo institucional exige a conservação de padrões sociais, e esses padrões não contemplam o pensamento volátil de desconstrução social, defendido pela nova geração, logicamente há um enorme conflito estabelecido entre as duas formas de visão social, gerando embates e tentativas de ambos os lados de manterem a posição de hegemonia e controle.

De um lado, as instituições constituídas que buscam manter-se à frente do domínio social, através de convenções, classificações sociais, das similaridades, de constructos históricos e dos símbolos sociais como forma de manter a hegemonia, como classe dominante. De outro lado, as rupturas sociais, originadas de fragmentos sociais não constituídos ou não institucionalizados como poder dominante, mas que em sítios próprios vão se consolidando e conquistando sua legitimação que, embora fragmentada socialmente, conquista o espaço deixado

pelas brechas de uma instituição social agigantada pelo tamanho de sua máquina social e que não consegue mais dar conta das necessidades que a nova sociedade pós-moderna exige.

## SENSO DE IGUALDADE E DE COMUNIDADE

Ao estudar a geração pós-moderna, as novas gerações e os desafios de alcançá-las através da evangelização, Galdino (2014) analisa que, devido às muitas discriminações que marcaram a história do mundo, a geração atual é sensível a injustiças e preconceitos contra as minorias. Os jovens atuais creem que todos devem ser respeitados em suas particularidades desde que não estejam prejudicando nada e ninguém. Eles gostam de pertencer a comunidades nas quais sejam apreciados como são e onde podem ser úteis, até mesmo interagindo ou servindo outras comunidades, não importando como vivem ou creem, desde que estejam fazendo coisas boas aos outros também, principalmente aos menos privilegiados, por quem eles têm uma atração especial.

Vindos de gerações de famílias que têm tido dificuldades em manter relacionamentos, os jovens de hoje também são filhos que testemunharam seus pais se separando e se “casando” ou se “unindo” novamente, sempre tentando ser felizes, mas sempre falhando, causando um sentimento de frustração no que se refere a relacionamentos. Tudo isso faz com que eles tenham um sentimento dúbio: ao mesmo tempo em que

Os jovens atuais  
creem que  
todos devem ser  
respeitados em suas  
particularidades  
desde que não  
estejam prejudicando  
nada e ninguém.

tentam se conectar com muitas pessoas na busca de comunidade, também sentem falta de um relacionamento real; ao mesmo tempo em que precisam de mais intimidade, eles a temem, com receio de se ferirem.

## VIVENCIA É MAIS IMPORTANTE QUE A RAZÃO

Também seguindo o conceito de que as frustrações minam as esperanças do presente e do futuro, as novas gerações sentem-se céticas em relação a conceitos estabelecidos, preferindo experimentar algo em vez de apenas entendê-lo. As pessoas querem mais do que uma abordagem intelectual em relação aos valores e à própria religião. Há uma necessidade de experimentação própria daquilo que é dito “proibido” ou “errado”. Para esta geração, a conclusão do que é certo ou errado deve vir após a experimentação, para que a conclusão seja dele e não a conclusão dos outros. O sentimento é de que eu defino o que é certo ou errado para minha vida, mesmo que para isso sejam necessários o sofrimento e as consequências dessas escolhas.

Esse sentimento de vivenciar por experimentação leva essa atual geração a viver um individualismo social. Assim, o que importa é a afirmação do indivíduo, em que o “eu” é o centro do mundo, contestando formas de controle e autoridade. Essa tendência exprime a autoafirmação e a liberdade do indivíduo frente a um grupo, especialmente à sociedade.

## IMEDIATISMO: “SE O QUE IMPORTA É O HOJE, NÃO VOU ME PREOCUPAR COM O AMANHÃ”

Por não estar preocupado com o futuro, já que as frustrações vivenciadas pelas gerações passadas não construíram o sentimento de futuro promissor, agregado à desestruturação das profissões e de um mercado de trabalho marcado por processos formais e verticalizados, os pós-modernos se identificam mais com o hoje e o agora. Tal atitude tem levado a um consumismo de produtos e serviços desenfreado e sem consciência. Na realidade, o consumo nada mais é do que uma busca de valorização pessoal e bem-estar momentâneo, pois o que foi comprado ontem, já perdeu o seu significado e valor hoje.

Soma-se ao espírito compulsivo a busca pelo prazer momentâneo, interpretado como hedonismo, que afirma ser o prazer individual e imediato o supremo bem da vida humana. Apesar de não ser algo novo, já que surgiu na Grécia na época pós-socrática, o hedonismo pós-moderno procura fundamentar-se numa concepção mais ampla do prazer como principal fonte de felicidade, mesmo que seja momentânea e leviana.

Essas são apenas algumas das ações assumidas pela atual geração, que confirmam a ideia de imediatismo em busca do prazer pelo prazer, com sentimento regado pelo egoísmo, já que o que importa é o eu e as minhas realizações, sem preocupações com o outro, ou mesmo com as consequências que essas decisões irrefletidas trarão.

Diante dessa realidade, fica a pergunta: como a educação pode ser relevante ao ponto de interagir com eficiência, sendo eficaz em suas ações, para produzir sinergia e comprometimento dos alunos em sala de aula? Podemos ir além nessa reflexão e acrescentar mais uma indagação: como uma educação tida como tradicional e conservadora, pautada em princípios bíblicos cristãos, consegue alcançar a atual geração e transmitir valores e conceitos que poderão modificar a maneira de pensar das novas gerações, a ponto de gerar comprometimento com uma causa transcendente? Essas respostas são o objetivo da parte final deste capítulo.

## **A FILOSOFIA REDENTIVA DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA**

Ao se estabelecer uma proposta filosófica educacional confessional, há de se levar em conta a existência de relações estabelecidas entre a cultura religiosa e a cultura escolar, fazendo-se necessário analisar os objetivos que as aproximam e ao mesmo tempo as distanciam. Ao abordar a cultura escolar no contexto histórico, Julia (2001, p. 54) diz que a “cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período da história, com o conjunto de culturas que lhes são contemporâneas”. E essa relação constitui-se pelo fato de que a cultura escolar é influenciada diretamente por três bases culturais: religiosa, política e popular.

É nesse contexto que Julia (2001, p. 63) apresenta a cultura escolar como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e

a incorporação desses comportamentos” coordenadas a finalidades específicas (religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização), que podem variar com o tempo e com os interesses de determinadas sociedades.

No pensamento adventista, a continuidade do sistema educacional só seria possível através da construção de uma identidade que pudesse tecer o fio condutor de um ideário próprio e resignatário aos propósitos da denominação como instituição religiosa.

Apesar de existirem vários educadores adventistas que estiveram à frente da construção desse sistema educacional, as bases dos pressupostos filosóficos que fundamentaram o ideário educacional confessional adventista foram construídas através dos conteúdos escritos por Ellen White. Knight (1983) enfatiza que, sob a guia de Ellen White, os adventistas do sétimo dia sempre estiveram comprometidos com a qualidade da educação.

Vale ressaltar, contudo, que a contribuição de White para a construção da filosofia educacional adventista, e conseqüentemente a construção de um ideário educacional confessional, ocorre mais por sua unidade em relação à construção filosófica do que por sua originalidade em si. Knight (2010, p. 44) é realista em dizer que “os escritos de Ellen G. White sobre educação não vieram à existência no vácuo”, mas “estavam em harmonia com as ideias da reforma educacional de sua época”.

Para definir os objetivos da educação adventista, faz-se necessário ir à base primária

No pensamento adventista, a continuidade do sistema educacional só seria possível através da construção de uma identidade que pudesse tecer o fio condutor de um ideário próprio e resignatário aos propósitos da denominação como instituição religiosa.

da sua filosofia, encontrada no livro *Educação* (2008), onde são apresentadas quatro premissas importantíssimas que fundamentam toda a educação adventista. São elas: (1) a natureza do homem, (2) o propósito de Deus ao criá-lo, (3) a mudança na condição humana devido ao pecado e (4) o plano de Deus para alcançar Seu propósito com a humanidade.

Saber a origem humana, que é fruto da mão criadora de um ser superior – Deus –, que este Ser interage na natureza e no ser humano; que apesar do ser humano ter se afastado do plano original de Deus por vontade do próprio homem existe um plano para restaurar no homem a imagem de seu Autor, levando-o à mesma condição em que fora criado, é ter um conceito de vida totalmente diferente do ensinado na maioria das instituições educacionais brasileiras.

Esse é o resumo da filosofia educacional adventista, ou seja, ela é criacionista, acredita na ação direta de Deus na criação do universo, inclusive do planeta Terra, e na criação literal de sete dias. Acredita que o homem é livre para tomar suas decisões e que, num período da história, o próprio homem decidiu se distanciar de Deus; porém, esse mesmo Deus já havia estabelecido um plano de resgate para que o homem voltasse a sua essência original à semelhança do caráter de Deus. Acredita que este planeta está num processo de degeneração, causa e efeito do pecado, consequências herdadas pela escolha humana em se distanciar de Deus, mas que será restaurado por ocasião do retorno de seu Criador a esse planeta, transformando não só o homem, mas tudo que fora criado por Suas mãos.

Tudo o que for produzido no ambiente escolar, quer sejam aulas, programas, treinamentos, eventos ou qualquer outra forma de transmissão de conhecimentos aos alunos devem estar pautados nessas premissas. O que fugir deste conceito de educação não é educação adventista.

## **OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA**

### **SALVAÇÃO DE SEUS ALUNOS**

A primeira e mais importante razão de existir da educação adventista é levar seus alunos ao conhecimento do plano de salvação de Deus para cada ser humano. Voltando ao livro *Educação* (2008), Ellen White apresenta que:

No mais alto sentido, a obra da educação e da redenção são uma; pois, na educação, como na redenção, “ninguém pode pôr outro fundamento, além do que já está posto, o qual é Jesus Cristo” (I Co 3:11) [...] Deve ser o primeiro esforço do professor e seu constante objetivo auxiliar o estudante a compreender esses princípios e entrar com Cristo naquela relação especial que fará daqueles princípios uma força diretriz na vida. O professor que aceita este objetivo é em verdade um cooperador de Cristo, um coobreiro de Deus (WHITE, 2008, p. 17).

Na educação adventista, o professor, além de mestre, é um missionário, que tem como tarefa e missão pregar o Evangelho. Os professores não são responsáveis pela decisão do aluno pelo evangelho de Cristo, afinal, essa é uma decisão pessoal, que cada ser humano deve tomar. O professor, porém, é responsável por proporcionar aos seus alunos meios de chegar a essa decisão.

Além disso, há outro pensamento conhecido por todo educador adventista no livro *Educação* (2008), que ajuda a entender o propósito da educação adventista.

A verdadeira educação significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudos. Significa mais do que a preparação para vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. Prepara o estudante para o gozo do serviço neste mundo, e para aquelas alegrias mais elevadas por um mais dilatado serviço no mundo vindouro (WHITE, 2008, p. 13).

Quero chamar a atenção para a parte do texto destacada a seguir: “Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem”. Ao falar sobre esse pensamento whiteano, George Knight (2012) argumenta que a palavra “todo” é usada em duas dimensões. A primeira está relacionada ao foco da educação adventista, o qual não é apenas o de ensinar o aluno a aprender a “ganhar a vida” ou tornar-se culto pelos padrões do mundo atual. Esses objetivos podem ser dignos e importantes, mas não são suficientes. O âmbito da eternidade e da preparação para ela também deve vir como marca identificatória da educação adventista. Ou seja, uma educação equilibrada trabalhará com os dois objetivos: o terreno e o eterno.

A segunda dimensão no texto acima se refere à responsabilidade de desenvolver a pessoa por inteiro. A educação adventista visa ao desenvolvimento

de todos os aspectos do ser humano. Em outras palavras, o objetivo da educação adventista é desenvolver integralmente a pessoa para todo o período de sua existência, tanto nesse mundo, como no mundo vindouro.

Analisando essas duas dimensões encontradas no texto de abertura do livro *Educação* (2008), que é a base da educação adventista, pode-se dizer que a perspectiva da educação adventista transcende as possibilidades de qualquer educação secular, abrangendo, inclusive, muitos segmentos educacionais cristãos que se baseiam em princípios e valores do cristianismo, mas não estão comprometidos com o desenvolvimento integral de seus alunos. Por isso a educação adventista é diferente: ela tem a missão de proporcionar aos seus alunos o seu desenvolvimento integral.

Se o objetivo da educação adventista é a salvação de seus alunos, seus professores são agentes de Deus no plano de redenção e reconciliação. Sua função principal é “buscar e salvar o que estava perdido” (Lc 19:10). Nobre missão para pessoas falhas e simples, mas passível de ser executada por aqueles que se colocam sob a direção de Deus para essa tarefa.

## DESENVOLVIMENTO DO CARÁTER

Uma educação integral se preocupa com o todo. Ellen White (2008 p. 13) observou que o caráter determina o destino tanto para essa vida quanto para a que está por vir e que a “formação do caráter é a obra mais importante que já foi confiada a seres humanos”.

Em outra parte do livro *Educação* (2008) também se encontra a seguinte mensagem sobre a educação e a formação do caráter: “A verdadeira educação não desconhece o valor dos conhecimentos científicos ou aquisições literárias; mas acima da instrução aprecia a capacidade, acima da capacidade a bondade, e acima das aquisições intelectuais o caráter” (2008 p. 19).

Atribui-se a Hudson Smith, renomado professor de religião de Harvard, o seguinte pensamento: “Semei um pensamento e colhei um ato. Semei um ato e colhei um hábito. Semei um hábito e colhei um caráter. Semei um caráter e colhei um destino” (SMITH, 1889, op cit., ANDRADE, 2021). Dessa máxima pode-se deduzir que o caráter se forma ao longo da vida, e é na fase escolar que o aluno está mais propenso a moldar seu caráter. É a somatória de ações repetidas que levarão a constituir um hábito. E um hábito formado

levará à constituição do caráter do indivíduo. Esse é, também, o pensamento de White (2007, p. 21), ao dizer que

a grande obra dos pais e dos mestres é a formação do caráter – procurar restaurar a imagem de Cristo nos que acham sob seus cuidados. O conhecimento das ciências torna-se insignificante em comparação com esse grande objetivo; mas toda verdadeira educação se pode tornar auxiliar no desenvolvimento de um caráter reto. A formação do caráter é obra de toda a existência, e fica para a eternidade.

Assim como o caráter, existe outro desenvolvimento que é contínuo na vida do ser humano, e é chamado de processo de santificação. Knight (2012, p. 9) apresenta que: “O desenvolvimento do caráter e a santificação são essencialmente dois nomes para o mesmo processo”. É por isso que a educação adventista tem como um de seus objetivos a formação do caráter à semelhança do caráter de Cristo, pois pela contemplação do Seu caráter é que somos transformados à Sua semelhança.

## DESENVOLVIMENTO DO INTELECTO

Parece óbvio que uma instituição de ensino esteja preocupada com o desenvolvimento intelectual de seus alunos; afinal, esse é o objetivo básico de qualquer segmento que atue na área educacional.

A ideia de que espiritualidade, humildade e outras virtudes cristãs não andam paralelamente com o desenvolvimento intelectual é uma teoria que paira na mente de muitas pessoas. A ignorância não é um elemento divino. Se acreditamos que Deus criou nossa mente e nosso intelecto, é de se esperar que usemos os dons que Ele nos deu (KNIGHT, 2010). Em seu ideal de educação, Deus procura desenvolver indivíduos com visão ampla que possuam equilíbrio em seus atributos mentais, espirituais e sociais. O trabalho de tais pessoas é de grande valor para Deus porque a humildade e a motivação para o serviço se mesclam com suas conquistas.

Desenvolver na mente de uma criança ou mesmo de um adolescente o preparo acadêmico com qualidade, para ser referência naquilo que optar como carreira profissional na comunidade em que vive, também é o papel do professor que procura realizar o seu trabalho como um agente de transformação social. Despertar

no aluno a vontade de ser qualificado naquilo que faz deve ser um objetivo a ser alcançado pelos educadores que pensam em transformar vidas através do ensino.

O livro *Conselho aos pais, professores e estudantes* apresenta que

Todos quantos se empenham na aquisição do conhecimento devem esforçar-se por atingir o mais elevado lance da escada. Avancem os alunos o mais rápido e vão o mais longe que lhes seja possível; seja o seu campo de estudo tão vasto quanto possam alcançar suas faculdades (WHITE, 2007, p. 23).

Cito mais um texto sobre a necessidade de buscar a qualidade acadêmica em nossas escolas:

Os professores devem fazer um trabalho elevado, nobre, sagrado ao educar a juventude a fim de que os jovens possam alcançar o mais elevado padrão em aptidões intelectuais. Não há perigo algum de voarem tão alto, se equilibrados pela santificação do Espírito Santo (WHITE, 2007, p. 33).

Sempre foi plano de Deus que o homem expandisse seu conhecimento, compreensão e sabedoria. Embora fosse criado perfeito, seu intelecto deveria se desenvolver continuamente.

A educação adventista deve ter por objetivo elevar o nível acadêmico de seus alunos. Deve-se inculcar em sua mente que eles podem ser proeminentes naquilo que fazem. Porém sabemos que nada acontece por acaso; é necessário que todos estejam envolvidos nesse processo: pais, professores e os próprios alunos. Uma escola que tem como meta alcançar o nível mais elevado nos resultados acadêmicos de seus alunos, cumprirá esse propósito se trabalhar com afinco para alcançar esse alvo. Foco no objetivo proposto, trabalho árduo e planejamento em longo prazo formam o tripé dessa conquista. Porém jamais deve se esquecer que o conhecimento intelectual, a partir de uma perspectiva cristã, é instrumento e não um fim em si mesmo.

## DESENVOLVIMENTO DA SAÚDE FÍSICA E EMOCIONAL

O ser humano foi criado por Deus de forma holística, isto é, Deus o formou como um todo, não sendo possível separar o lado espiritual do físico ou o

emocional do mental. Assim, se uma das partes estiver em desequilíbrio, o todo é afetado. Por isso, um dos objetivos da educação adventista é buscar o desenvolvimento da saúde física e emocional.

Durante algum tempo, a educação adventista enfatizou exponencialmente apenas o desenvolvimento da saúde no aspecto físico, a ponto de se tornar referência educacional nesse quesito. No entanto, a saúde não pode ficar apenas na dimensão física; é necessário cuidar também do desenvolvimento emocional dos alunos.

Cada vez mais a escola recebe alunos doentes emocionais, precisando de um cuidado especial. A cada dia as famílias encontram-se mais despreparadas para cuidar emocionalmente dos seus filhos e recorrem à escola para ajudá-las no auxílio de seus filhos. Segundo Feldman (2006), umas das razões pelas quais os valores da vida estão se perdendo é o fato de que o equilíbrio emocional está se esvaziando nas famílias. A autora apresenta que

Vivemos um momento em que o tecido social parece esgarçar-se com uma rapidez cada vez maior, em que o egoísmo, a violência e a mesquinhez do espírito parecem estar fazendo banir a bondade de nossas relações com o outro. O argumento a favor da importância da inteligência emocional depende da ligação entre sentimento, caráter e instintos morais. Há crescentes indícios de que posturas éticas fundamentais na vida vêm de aptidões emocionais subjacentes (FELDMAN, 2006, p. 167)

Ellen White (2008) também escreveu sobre isso, mostrando qual deve ser a postura educacional quanto à busca do equilíbrio emocional dos alunos, atrelando-a ao desenvolvimento físico:

Desde que o espírito e alma encontram expressão mediante o corpo, tanto o vigor mental quanto o espiritual dependem em grande parte da força e atividade física. O que quer que promova a saúde física, promoverá o desenvolvimento de um espírito robusto e um caráter bem equilibrado. Sem saúde ninguém pode compreender distintamente suas obrigações, ou completamente cumpri-las para consigo mesmo, seus semelhantes ou ao seu Criador. Portanto, a saúde deve ser tão fielmente conservada quanto o caráter. Um conhecimento de fisiologia e higiene deve ser a base de todo esforço educativo (WHITE, 2008, p. 28)

É no desenvolvimento “harmônico das faculdades físicas, mentais e espirituais” (WHITE, 2008, p. 13) que se encontra a sabedoria para o trabalho docente nas escolas. Professores que conhecem, vivem e aplicam esse conceito de equilíbrio em todas as áreas da vida alcançam melhores resultados junto a seus alunos.

A educação adventista acredita que é possível realizar um trabalho diferenciado quando existe o equilíbrio emocional, físico, mental e espiritual em todas as ações pedagógicas no ambiente escolar. Por isso, o conceito do equilíbrio e o desenvolvimento da saúde, incluindo a saúde emocional, é um dos objetivos desta educação.

## PREPARO PARA O SERVIÇO

Um dos diferenciais da educação adventista está na sua orientação para o resultado da aplicação de um conceito educacional voltado para a ação, para a prática de tudo aquilo que foi transmitido de forma teórica. Segundo esse conceito, de nada vale uma educação estagnada na mente de quem a recebe, sem ser exteriorizada em forma de ação positiva voltada para o bem comum de indivíduos que vivem em sociedade e estão em busca de qualidade de vida no seu mais amplo sentido.

A mentalidade do serviço como elemento fundamental da educação também é uma herança dos escritos de Ellen White. Isso pode ser visto no livro *Educação*: “a verdadeira educação prepara o estudante para a alegria do serviço neste mundo e para a alegria mais elevada de um serviço mais amplo no mundo por vir” (WHITE, 2008, p. 14).

Um estudo que resultou na tese doutoral do Pr. Adolfo Semo Suárez (2010), cujo título é “Redenção, liberdade e serviço – os fundamentos da pedagogia de Ellen White”, apresenta de forma muito esclarecedora esse objetivo da educação adventista. Ele aborda que Ellen White destaca sobre o serviço:

o verdadeiro objetivo da vida é servir[...] onde prevalece a ideia de que “o serviço é uma honra conferida ao homem, pois lhe permite encontrar sua verdadeira alegria no esforço desinteressado para ajudar e abençoar aqueles que o rodeiam”. Na verdade, “uma vida de serviço é a verdadeira e nobre vida

que o ser humano pode viver. Por essa vida o homem é colocado em contato com Aquele que é luz e a vida do mundo – Deus”. Então somos redimidos para servir (SUÁREZ, 2010, p. 97).

O serviço é um estilo de vida, e não apenas um conceito. Serviço é também uma atitude, um relacionamento e uma maneira de ver o mundo. O serviço passa a ser uma responsabilidade social, independente da esfera de aplicação, que consiste mais do que oferecer algo material, e mais do que aliviar uma necessidade imediata do ser humano, eliminando, assim, o conceito de superioridade (de quem oferece) e inferioridade (de quem recebe).

Na visão da educação adventista, o serviço é compromisso com o amor ao próximo como uma forma de retribuir ao semelhante aquilo que Deus faz pelo indivíduo – o que na teologia é chamado de “graça”, favor imerecido. O fundamento do serviço está em Deus, mas deve ser visto, necessariamente, em ações com o próximo. O que Ellen White chama de “a prática da verdadeira religião” que “é o exercício da piedade, simpatia e amor no lar, na igreja e no mundo” (WHITE, 2007, p. 31).

Suárez (2010, p. 189) argumenta que ao objetivar o serviço como um de seus fundamentos principais, a educação adventista coloca aos seus alunos as seguintes motivações para a ação através do serviço:

1. O serviço é um veículo através do qual nós alcançamos uma profunda compreensão de nós mesmos, dos outros e da vida;
2. Coloca o ser humano em íntima relação com Jesus. O que indica uma comunhão pelo serviço;
3. É fundamental para o desenvolvimento de um caráter semelhante ao de Cristo;
4. O serviço é a manifestação prática da religião, nos moldes ensinados na Bíblia;
5. Servir é necessário, porque Deus precisa dos agentes humanos;
6. O amor a Deus e ao semelhante se demonstra, inequivocamente, em ações concretas; ou seja, serve-se para cumprir a obra designada por Deus;
7. A pessoa que serve se torna em conduto da beneficência de Deus;
8. Servir aos outros é a solução para pessoas desanimadas;
9. O ser humano deve servir porque este é o verdadeiro objetivo da vida;

10. O serviço é uma espécie de gratidão do ser humano pela ação divina em seu favor;
11. O serviço ou a ocupação útil é uma maneira de vencer a tentação;
12. Devemos servir, porque na essência somos todos dependentes uns dos outros.

No conceito da educação adventista, o serviço é o instrumento pelo qual é possível desenvolver o caráter do aluno em duas esferas de ação. A primeira leva em conta que é pelo serviço que o aluno se esvazia de si, eliminando assim o orgulho e interesses puramente materialistas e individualistas, levando-o a ver que existem pares sociais que dependem de sua interação. Chamamos isso de amor ao próximo, o qual vai gerar interação social, coletividade e desprendimento.

A segunda esfera com a qual o serviço contribui para o ser humano é o desenvolvimento do caráter. Acima de qualquer outro meio, mesmo nas pequenas coisas da experiência diária, o serviço tem o poder de moldar o indivíduo, conseqüentemente, consolidar seu caráter. Vive-se o serviço não como conceito, mas como um estilo de vida.

Os cinco pilares apresentados - a conversão dos alunos, o desenvolvimento do caráter, o desenvolvimento do intelecto, o desenvolvimento da saúde física e emocional e o preparo para o serviço -, não são um fim em si mesmos. Cada um é elemento essencial na preparação do aluno para ser inserido em uma sociedade a serviço de propósitos e ideais nobres, e tudo isso como parte do plano de Deus para a cura da alienação entre as pessoas, algo que vem se intensificando a cada dia que nos distanciamos do plano original de Deus para o homem.

Esse é o verdadeiro propósito da educação adventista e sua razão de existir como uma rede de ensino. Conhecer esse propósito é o dever de cada educador que nela trabalha, com o intuito de não somente se inteirar da missão e visão da instituição, mas também comprometer-se com essa ideologia educacional.

Voltando a refletir na pergunta original desse capítulo: por que ter escolas adventistas? Já é possível responder que o objetivo das escolas adventistas é transformar vidas para serem úteis nessa vida e num plano metafísico, estarem aptas a viverem em conformidade com a vontade de Deus.

Essa resposta é aceitável diante de uma teoria educacional pautada em valores bíblicos/cristãos, mas como levar a atual geração, que identificamos

como pós-moderna a interiorizar os valores de transformação preconizados pela educação adventista se o perfil atual é de descrença e apatia para com valores e instituições constituídas, somando-se descrença na religiosidade? Responder a essas indagações é o grande desafio que tentaremos apresentar como conclusão desse estudo.

## **COMO SER RELEVANTE COMO EDUCAÇÃO JUNTO AO ALUNO DAS NOVAS GERAÇÕES**

É evidente que o estudante de hoje não pensa da mesma maneira que o estudante que esteve sob o olhar dos pioneiros educadores adventistas. O mundo mudou, isso é um consenso entre os que se dedicam a pensar e estudar o aluno *millennials*. Entretanto, isso não significa que os princípios educacionais adventistas devam ser modificados para se adaptar à nova realidade. As abordagens e métodos de aplicação podem variar, porém os princípios permanecem, e o presente estado torna a necessidade da aplicação de tais princípios ainda mais evidente.

Um dos maiores obstáculos apresentados pela geração atual é a falta de concentração e foco. As constantes interrupções na linha de raciocínio tornam o pensamento cada vez mais superficial e difuso. A maior dificuldade da educação hoje não está no fato de ter o que apresentar ao aluno, mas sim em que o aluno dedicará tempo e atenção para aprender. Nicholas

Um dos diferenciais da educação adventista está na sua orientação para o resultado da aplicação de um conceito educacional voltado para a ação. para a prática de tudo aquilo que foi transmitido de forma teórica.

Carr (2012), educador secular, preocupado com a falta de atenção por parte dos alunos, analisa que

uma série de estudos psicológicos nos últimos vinte anos revelou que, depois de passar o tempo em um ambiente rural tranquilo, perto da natureza, as pessoas exibem maior atenção, memória mais forte e cognição geralmente melhorada. Seu cérebro torna-se mais calmo e mais afiado. A razão, de acordo com a teoria da restauração da atenção, ou ART, é que, quando as pessoas não estão sendo bombardeadas por estímulos externos, seu cérebro pode, de fato, relaxar. Elas não precisam mais sobrecarregar a memória de trabalho processando um fluxo de distrações que vem de baixo para cima. O estado resultante da contemplação lhes fortalece a capacidade de controlar a mente (CARR, 2012, p. 179)

Carr corrobora, provavelmente sem saber, com o princípio educacional já citado por Ellen G. White quando ela diz:

Em vez de limitar o seu estudo ao que os homens têm dito ou escrito, sejam os estudantes encaminhados às fontes da verdade, aos vastos campos abertos a pesquisas na Natureza e na revelação. Que contemplem os grandes fatos do dever e do destino, e a mente expandir-se-á e fortalecer-se-á. Em vez de fracoss educados, as instituições de ensino poderão produzir homens fortes para pensar e agir, homens que sejam senhores e não escravos das circunstâncias, homens que possuam amplidão de espírito, clareza de pensamento, e coragem nas suas convicções (WHITE, 2008 p. 17)

A saturação mental é esvaziada e relaxada quando o aluno consegue, através da contemplação das obras da natureza, desligar-se das constantes interferências eletromagnéticas do uso das tecnologias digitais. A contemplação das obras da natureza não só os ajudará a elevarem o pensamento ao Criador da natureza, mas, como sugere Carr, lhes fortalecerá a memória, cognição e concentração, exatamente os fatores que as modernas tecnologias têm prejudicado.

A proximidade com a natureza sempre foi uma ênfase da educação adventista. Ela se faz ainda mais necessária dada a realidade contemporânea. Contudo,

apesar de existir uma preocupação por parte dos líderes da educação adventista em sempre oportunizar espaços em que o aluno possa estar em contato com a natureza, esta não é a realidade de todas as escolas adventistas.

Se por um lado a saturação mental é fator de preocupação e risco, por outro, há um vazio mental acelerado, ávido para ser preenchido, instigado por ações sensitivas de baixa duração, em que não seja necessária a exposição a grandes períodos de concentração. Aproveitar esse espaço ocioso na mente da geração *millennial* sé o que mais possibilita a interlocução entre o professor e o aluno, ou entre o conteúdo e o aprendido.

Em tempos de fragmentação cultural e social, não há a mínima possibilidade de se alcançar esse espaço com conteúdos que necessitam ser interiorizados através de memorização ou de leitura intermitente de textos intermináveis. O desafio é atingir o aluno com um conteúdo contextualizado, prático, aplicável, sem perder a sua essência e valor absoluto.

E o melhor exemplo de metodologia vem da mente de um professor que soube alcançar a mente de seus alunos através da inserção do conteúdo na contextualização do ouvinte – Jesus. Ele fazia uso de histórias a fim de prender a atenção de seus ouvintes. Uma das características mais distintivas do ensino de Jesus foi o uso de parábolas. As narrativas e histórias são sempre bem aceitas por uma plateia que não quer pensar e usar a razão para chegar a conclusões. O ser humano foi criado por Deus para ouvir e contar histórias.

Jesus sabia que uma boa história é capaz de prender a atenção do mais desconcentrado ouvinte. Dificilmente uma parábola contada por Jesus era esquecida pelos discípulos e pela multidão que o seguia. Jesus retirava suas ilustrações da natureza (Mt 13:24), da vida diária (Mt 13:33), de acontecimentos recentes (Lc 19:14) de acontecimentos eventuais e prováveis (Lc 18:2). Jesus não contava história pela história: ele sempre usava algo significativo do mundo daqueles que o ouviam. O professor que ensina pelo viés da reflexão deve levar o aluno a criar as imagens em sua mente a partir das histórias descritas pela sua fala.

Assim como Jesus usava as situações comuns de seu cotidiano, o professor que quer alcançar o aluno pós-moderno deve inserir em sua metodologia histórias de cenas familiares, do trabalho e do lazer do aluno. Quando nos utilizamos de uma boa história da vida cotidiana do aluno *millennial*, prendemos sua atenção e conquistamos seu coração.

Talvez a maior dificuldade que a educação adventista enfrenta é a de abrir-se ao diálogo interno e externo, com as mais diferentes correntes do pensamento atual. Não podemos nos fechar dentro de nossos portões, pois o pós-modernismo está dentro de nossa sala de aula, e perpassa o convívio familiar e social do aluno que frequenta nossas escolas, e é necessário avançar na relação com a sociedade como um todo.

Diante dessa necessidade e oportunidade, é imprescindível ter em mente que é possível manter os princípios filosóficos originais da educação adventista e ser, ao mesmo tempo, aberto para trabalhar com a mente pós-moderna, desde que se estabeleça os seguintes processos:

### **COMPLETA SUBMISSÃO À AUTORIDADE ÚLTIMA DAS ESCRITURAS SAGRADAS PARA QUESTÕES DE FÉ E PRÁTICA**

A educação adventista existe para fazer a diferença na vida tanto do aluno como na vida de seus familiares, e essa diferença está no modelo de ensino, mensagem e metodologia. Essa educação é diferenciada porque parte do pressuposto de que Deus rege a vida do ser humano desde a sua concepção, e, portanto, os valores que permeiam toda ação de ensinar parte da base do texto sagrado da Bíblia. Isso significa que não é apenas acreditar na Palavra de Deus, mas vivenciá-la no cotidiano escolar. Todas as ações, dentro e fora da sala de aula, devem estar de acordo com o que se acredita ser a orientação de Deus para seus filhos.

Talvez a maior dificuldade que a educação adventista enfrenta é a de abrir-se ao diálogo interno e externo, com as mais diferentes correntes do pensamento atual.

Se o professor estiver consciente da base que permeia toda ação educativa, ele fará a diferença na maneira de transmitir seus ensinamentos e conteúdos.

## NECESSIDADE DE UMA FÉ PESSOAL EM JESUS CRISTO COMO SALVADOR DO PECADOR E A CONSEQUENTE SUBMISSÃO A ELE COMO SENHOR

Não há como falar com convicção sobre a Palavra de Deus, se não acreditar nela. Por isso, o professor da educação adventista só poderá fazer a diferença na vida da geração *millennial* se ele mantiver uma fé pessoal em Jesus Cristo. Sem o poder advindo dessa relação íntima e única entre o professor e o seu Criador, não será possível ser verdadeiro naquilo que se transmite e ensina. A geração atual é rápida em perceber se aqueles que estão diante deles são verdadeiros naquilo que falam. E o que mais diferencia a geração é o fato de estarem fartos de palavras vazias e sem significado por parte de quem as transmite. Sem o poder de Deus na vida do professor, ele será apenas mais um na vida de seus alunos. Se o objetivo é fazer a diferença, essa diferença tem que começar genuinamente por quem transmite e ensina.

## SER EQUILIBRADO E ENVOLVIDO NA OBRA DE DEUS, FAZENDO A DIFERENÇA EM CASA, NO TRABALHO, NA ESCOLA E ONDE ESTIVER INSERIDO

A palavra que mais se encaixa nesse contexto é coerência. O que mais se vivenciou nas últimas décadas por parte dos líderes governamentais, empresariais, sociais e até religiosos foi exatamente a incoerência entre o discurso e a prática. Esse sentimento de falsidade tem gerado o descrédito a tudo o que se apresenta como modelo a ser seguido ou imitado para essa geração *millennial*, e coerência é o que mais se busca por esse grupo. Por isso, o professor que conseguir viver em coerência com o que fala e pratica, não somente no ambiente escolar, mas principalmente fora dele, terá um grupo de aliados dispostos a segui-lo e imitá-lo. Jesus, em seus ensinamentos, expressou que a vida cristã é feita de coerência em tudo o que se faz, dentro e fora de casa, no ambiente de trabalho, no convívio educativo. Se imitar a Cristo é o desejável para todo seguidor dEle, isso se revelará em todos os espaços frequentados por seus seguidores.

## URGÊNCIA NA PROCLAMAÇÃO DE QUE A SOLUÇÃO PARA O VAZIO HUMANO ESTÁ NOS PRINCÍPIOS DAS ESCRITURAS QUE APRESENTAM JESUS CRISTO, O CAMINHO PARA DEUS

Isso significa não ter medo de falar aquilo que o aluno precisa ouvir. A geração *millennial* está sedenta por conteúdos sólidos, que levem a uma reflexão pessoal. Estão cansados de receitas prontas, que não trazem nada de novo. A atual geração quer ser desafiada a pensar diferente, a agir diferente. E o professor que souber desafiar esta geração a fazer diferente a partir das Escrituras, seguindo o exemplo de Jesus, que revolucionou a geração de sua época, terá alcançado o aluno naquilo que ele mais deseja: ser diferente dos demais. O vazio existencial do aluno de hoje é por falta de desafios que valham a pena ser enfrentados. Não se pode esquecer que essa geração está desiludida com as promessas vazias que levam sempre ao mesmo resultado, feitas por uma sociedade que não conseguiu mudar o mundo. Os jovens se doarão por projetos que engajem mudança social, em ações nas quais se sintam úteis e em conteúdos com os quais seja relevante gastar o seu tempo. A canalização dessa mente ociosa para ações que tenham significado agregará valor ao trabalho do professor.

## SER UM EDUCADOR QUE, SEM RENUNCIAR ÀS CONQUISTAS DAS ÚLTIMAS DÉCADAS, REAVALIE O PRESENTE E, CORAJOSAMENTE, EQUILIBRE O PÊNDULO

Em outras palavras, é necessário atualizar-se. Foi-se o tempo em que um diploma universitário era suficiente para avaliar o conteúdo de um professor. Hoje os alunos sabem muito mais de algumas áreas do que os próprios professores. E não é o saber pelo saber que dará autoridade e aproximação entre aluno/professor. É necessário ousar experimentar o novo, sair do quadrado operacional no qual se vive há tantos anos. Os alunos não são mais os mesmos, a maneira de aproximação não é mais a mesma. Tudo o que foi feito até aqui não dará mais resultados com essa geração. E isso pode frustrar alguns professores e educadores. Não se pode mais esperar que os alunos venham ao encontro de seu mestre, hoje é o professor que precisa ir ao encontro do aluno, e não há nenhum demérito nisso. A palavra que mais deve fazer parte da mente do professor atual

é *inovação*. Contudo, inovar sem perder a coerência, inovar sem deixar as raízes institucionais de lado. É necessário reavaliar o método, o conteúdo, mas com equilíbrio, mantendo a essência. Se fosse possível estruturar ações relativas a essa inovação, creio que seria algo como:

- Ter uma mensagem relevante;
- Ter estruturas flexíveis e sintonizadas com o aluno;
- Ter um olhar individual e não massificador;
- Ser autêntico e genuíno;
- Distinguir espiritualidade de religiosidade;
- Integrar a fé com a ciência;
- Desenvolver ambientes emocionais genuínos e afetivos;
- Valorizar o ser e não o ter.

É necessário, contudo, pontuar que esta não é uma tarefa fácil. O caminho construído pelos pioneiros da educação adventista também não foi fácil. Ao longo da trajetória, as marcas e as cicatrizes ficaram para lembrar que não há receita pronta, não há proposta exitosa a ser aplicada. Tudo precisa ser construído a partir do momento que se está vivendo, e é por isso que a história não se repete, já que os atores são outros e o contexto também é outro.

Mas é possível ser o coautor da história que se está construindo se os propósitos e objetivos forem os mesmos que marcaram a trajetória da educação adventista em todos esses anos. E, para concluir, a diferença que cada professor deseja realizar no seu trabalho será recompensado com o objetivo maior da razão de existir desta educação: a salvação de seus alunos. O que passar ou fugir disso não é educação adventista.

## REFERÊNCIAS

ARNAUD, A. J. **Dicionário Enciclopédico de Teoria e de Sociologia do Direito**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

ANDRADE, Valdecir. **Diferenciado**. GoioNews, 2021. Disponível em: <<https://goio.news/noticias/862/21519/diferenciado>>. Acesso em: 21 de junho de 2022.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. 9. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1997.

CARR, N. G. **The shallows: what the internet is doing to our brains**. London: W. W. Norton, 2012.

CONNOR, S. **Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo**. São Paulo, SP: Loyola, 1992.

DOUGLAS, M. **Como as instituições pensam**. São Paulo: EDUSP, 1998.

EVANGELISTA, J. E. Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, ano 16, n. 34, 2001.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

GALDINO, N. De pós-modernismo secular para pós-modernismo adventista: compreensão e propostas de estratégias para evangelização. *In*: REIS, D. (Org.). **Restauração do papel da revelação cristã na pós-modernidade: uma perspectiva adventista**. Ivatuba, PR: Instituto Adventista Paranaense, 2014.

GEERTZ, C. **As interpretações das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

HABERMAS, J. Modernidade – um projeto inacabado. *In*: ARANTES, O.; ARANTES, P. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Editora Loyola, 2000.

IDEOLOGIA. *In*: **Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ideologia/>>. Acesso em: 21/06/2022.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KNIGHT, G. **Early Adventist educators**. Berrien Springs, MI: Andrews University Press, 1983.

KNIGHT, G. **Mitos na Educação Adventista: um estudo interpretativo da educação nos escritos de Ellen White**. Engenheiro Coelho, SP: Unaspres, 2010.

KNIGHT, G. Filosofia da Educação Adventista. *In*: **Revista Educação Adventista**, n. 33, 2012, Edição Especial.

LYOTARD, J. F. **A condição pós moderna**. 13. ed. Rio de Janeiro: Olympio Editora, 2011.

MAFFESOLI, M. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2003.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PAULIEN, J. **Everlasting Gospel**. Nampa, ID: Pacific Press, 2008.

SUARÉZ, A. S. **Redenção, Liberdade e Serviço**: os fundamentos da pedagogia de Ellen G. White. Engenheiro Coelho, SP: Unaspres, 2010.

TOMAZ, T. Novas tecnologias e pós-modernidade: definições para uma reflexão cristã. *In.*: DORNELES, V. (Org.). **Mundo virtual**: riscos e oportunidades das novas tecnologias. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2016.

TYLOR, Edward B. Primitive Culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art, and custom. Londres: John Murray, 1920.

TRIVINHO, E. **O mal-estar da teoria**: a condição da crítica na sociedade tecnológica atual. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2001.

WHITE, E. G. **Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

WHITE, E. G. **Educação**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## **INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA**

A educação adventista é inclusiva desde os seus primórdios; tem por base princípios bíblicos com valores permanentes. Seu compromisso não é apenas com a qualidade pedagógica e o aperfeiçoamento do desempenho escolar dos seus alunos, mas com sua formação integral, independente, deles terem ou não uma deficiência e/ou necessidade educacional especial (NEE). Ela compreende que cada aluno tem herança genética, social e cultural; valoriza cada um independente das suas dificuldades ou limitações. Entende cada um como estando em constante processo de desenvolvimento, amadurecimento e crescimento. Visa prepará-los para exercer a cidadania de maneira competente e comprometida com a sociedade e com Deus.

A matrícula de alunos com deficiência e/ou necessidade educacional especial (NEE) à dinâmica do ensino regular faz parte da proposta da inclusão escolar, todavia, uma reflexão sobre as condições apropriadas para que ela aconteça requer clareza sobre a condição, a dificuldade e a necessidade de cada aluno, de modo que a escola possa efetivamente contribuir no processo de aprendizagem.

A proposta pedagógica da rede educacional adventista visa atender às necessidades relacionadas à aprendizagem de todos os alunos com um olhar inclusivo, contribuindo para a formação acadêmica de cidadãos autônomos, pensantes, criativos e atuantes. Tem ciência que o comportamento dos alunos sofre influência de seu convívio social, familiar e escolar, portanto é considerado como um ser único, com sonhos, necessidades, dificuldades e é dono de uma história que é e será sempre sua. Além disso, a educação adventista incentiva a transformação de conhecimentos em atitudes, a partir de soluções de

problemas relacionados ao cotidiano e que serão necessários para a sua vida e para atuar na sociedade.

Diante disso, o processo educacional inclusivo na educação adventista se apropria de uma ação pedagógica voltada para o aprender a aprender, estimulando, incentivando a interação entre a teoria e a prática, o pensar e o fazer, a razão e a emoção, o individual e o coletivo, a causa e o efeito, respeitando a singularidade de cada aluno, bem como sua capacidade de maturação e desempenho, oportunizando situações de aprendizagem para seus alunos irem sempre além.

Para compreensão de qual é o papel da escola em todo o processo educacional inclusivo, faz-se necessário iniciar este capítulo tematizando as políticas de inclusão escolar.

## **MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Tematizar políticas de inclusão escolar implica em adentrar o campo das políticas públicas brasileiras direcionadas aos que, hoje, denominamos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), situando essas políticas no contexto de iniciativas internacionais sobre a temática.

Para Kassar (2011), a implantação de uma política de educação inclusiva deve ser analisada no contexto complexo das políticas sociais nas sociedades capitalistas, o que implica pensar a educação a partir de seus condicionantes econômicos, sociais, culturais e ideológicos, e, portanto, políticos, que atuam de forma relacional na formulação e implantação de políticas no campo da educação.

O marco legal da educação inclusiva brasileira, extensiva, portanto, a todos, e não apenas aos alunos da educação especial, encontra-se expresso na Constituição de 1988, que configura a educação e a saúde, entre outros, como um direito social, portanto, como direito de todos e dever do Estado e da família

Conforme BRASIL (1988), no Art. 227, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Determina-se, nesse mesmo artigo, no parágrafo 1º, a responsabilidade do Estado na promoção de programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitindo a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos, em se tratando de pessoas com deficiência:

II – criação de *programas de prevenção e atendimento especializado* para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a *eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação* (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Entretanto, em uma perspectiva histórica, faz-se importante assinalar iniciativas oficiais, em âmbito nacional, precursoras da proposição de uma política nacional de educação especial no Brasil, que remetem ao ano de 1957, quando o “atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim” (MAZZOTTA, 1996, p. 49).

Alguns exemplos desse período são a Campanha para Educação de Surdos Brasileiros (1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (1958) e Campanha Nacional de Educação dos Deficientes Mentais (1960), que acontecem “em um contexto nacional de intensificação do debate sobre a educação popular, reforma universitária e movimentos de educação popular” (MENDES, 2010, p. 99). Tais campanhas foram antecedidas por iniciativas oficiais e particulares, que remontam ao período de 1854 a 1956, conforme relevante estudo realizado por Mazzotta (1996, p. 15), que afirma que “não se pode ignorar sua longa construção sociocultural”.

Do ponto de vista da legislação educacional, componente orientador da política educacional, a Lei nº 4024/6, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece nos artigos 2º e 88º, respectivamente: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”; “A educação de excepcionais deve, *no que for possível*, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Em 1967, a nova Constituição brasileira afirma que “o direito à educação deve ser igual a todos”, instituindo “o 1º grau obrigatório para todos, dos 7 aos 14 anos, gratuito, nos estabelecimentos de ensino públicos”. Assegura aos deficientes a melhoria da condição social e econômica, mediante: “educação especial gratuita; assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País; proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos” (BRASIL, 1967).

Em 1971, foi sancionada a Lei nº 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, que estabeleceu, no Artigo 9º: “Os alunos que apresentem deficiências físicas e mentais, que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Decorrentes desta lei, foram publicados dois pareceres: Parecer nº 848/72, que estabeleceu: “Os excepcionais estão incluídos na obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos, com direitos a que levem em conta as suas características individuais prolongando o ensino gratuito até o limite da real educabilidade de cada aluno”; Parecer 1.682/74, que estabeleceu: “O acompanhamento e a avaliação dos deficientes deverão constituir processo contínuo e trabalho cooperativo, abrangendo aspectos relativos à capacidade intelectual, interesses, atitudes, competência social, aproveitamento escolar” (MAZZOTTA, 1996).

Portanto, desde 1961, a legislação educacional brasileira já garantia o direito à educação, na rede regular de ensino, dos que à época eram denominados alunos excepcionais, embora esse direito, assim como para a população geral, tenha sido efetivado para poucos e ocorrido em classes especiais, concomitantemente ao atendimento em escolas e instituições especializadas.

Em 1973, ocorreu a institucionalização oficial da educação especial, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). A criação do “CENESP [...] foi um marco importante, pois deu início a ações mais sistematizadas dirigidas à melhoria e à expansão do atendimento educacional oferecido para esses sujeitos em todas as secretarias estaduais de educação” (PLETSCH, 2014, p. 4 e 8), resultando na ampliação de classes especiais nas escolas regulares estaduais e de instituições especializadas, especialmente de natureza privada. Desde

2003, as ações do órgão, hoje Instituto, são de responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Nesse cenário histórico, a responsabilidade pelo atendimento dos alunos com deficiências era compartilhada entre instituições privadas especializadas, como as Sociedades Pestalozzi e unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), que atendiam os alunos mais comprometidos, e a rede pública de ensino, que dava suporte através das classes especiais, os alunos menos comprometidos. “Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na educação especial brasileira” (KASSAR, 2011 p. 72).

Assim, e dada à insuficiência de vagas decorrente da omissão do Estado em garantir os direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência, “o atendimento continuava funcionando como um serviço paralelo à educação geral, segundo o qual os alunos que não se enquadravam no sistema regular permaneciam segregados, a maioria em instituições privadas” (PLETSCH, 2014, p. 4), mas subsidiadas com recursos públicos. Na década de 1980, políticas assistencialistas continuaram predominantes, assim como o apoio técnico e financeiro às instituições especializadas.

As diretrizes da Constituição de 1988 “sinalizaram uma mudança de concepção sobre o espaço da escolarização das pessoas com deficiência até aquele momento, [pois] pela primeira vez, [...] o Estado assumiu a educação de pessoas com deficiência, prioritariamente em escolas regulares” (PLETSCH, 2014, p. 9). No ano seguinte à promulgação da Constituição, foi aprovada a Lei nº 7.853/89, que estabeleceu “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”. O inciso I do Artigo 2º, define seis medidas que devem ser tomadas pelos órgãos da administração direta e indireta no campo da educação:

- a. *a inclusão da educação especial no sistema educacional como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;*
- b. *a inserção, no sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;*

- c. *a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;*
- d. *o oferecimento obrigatório de programas de educação especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um ano, de educandos portadores de deficiência;*
- e. *o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, até mesmo material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;*
- f. *a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino* (BRASIL, 1989, grifos nossos).

Destacamos do acima exposto o conteúdo da última alínea, que reitera o modelo de educação especial predominante à época, a integração escolar, corroborando com a afirmação de Mendes (2010). Embora a lei tenha determinado a matrícula compulsória do aluno com deficiência na escola regular, essa matrícula foi condicionada às possibilidades e capacidades do aluno.

Nesse tempo, década de 1990, o país vivia sérios problemas econômicos e educacionais:

Mais de dois terços das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos não eram beneficiados pela escola, em função de três modalidades de exclusão fortemente presentes na sociedade brasileira, a saber: a) a impossibilidade de acesso; b) a exclusão precoce da escola (sobretudo com altos índices de evasão); c) a inclusão sem acesso ao ensino de qualidade (PATTO, 2000 *apud* PLETSCH, 2014, p. 10).

Na sequência, foi aprovada o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, que estabelece, no Art. 54, o dever do Estado de “assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, reiterando-se, assim, o disposto na Constituição Federal de 1988.

## INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Uma retrospectiva do percurso escolar trilhado por crianças e jovens com deficiência até os tempos de educação inclusiva no mundo e no Brasil, nos leva a situar o modelo anterior, o da integração escolar, que foi predominante nos anos 1960, cujos pressupostos teóricos e práticas escolares começaram a ser questionados em um contexto de transformações sociais do pós-guerra, da Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, do desenvolvimento de associações de pais e reivindicações das próprias pessoas com deficiência por direitos, igualdade de oportunidades e à participação na sociedade (SILVA, 2009).

Defendia-se, na integração escolar, assentada no princípio da “normalização”, o atendimento educativo diferenciado e individualizado em instituições de educação e de ensino regular, com metas semelhantes aos demais alunos. O objetivo era “aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados ‘normais’” (SILVA, 2009, p. 139).

A reiteração do modelo de integração ocorreu em 1981, declarado pela ONU como Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, cujos direitos à igualdade de oportunidades, à integração e à normalização das crianças e dos jovens com deficiência, foram uma vez mais proclamados. Entretanto, nesse tempo, as causas dos problemas educativos começaram a ser perspectivadas não em termos do indivíduo, mas da situação educativa, e o esforço de mudança passou a centrar-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem, demandando que a escola respondesse à individualidade do aluno; conseqüentemente, seu encaminhamento para uma instituição de educação especial só deveria correr mediante o esgotamento da capacidade de resposta no ensino regular (SILVA, 2009).

Nesse modelo de serviços de educação especial, a deficiência era significada como um desvio ou “*handicap* biológico”, que demandava tratamento, reabilitação e educação, em consonância com padrões/normas sociais estabelecidos, aos quais a pessoa com deficiência deveria ajustar-se:

Apesar do nítido progresso em relação às atitudes e às práticas de segregação do passado [modelo de institucionalização], estas formas de participação social

e educativa só responderam em parte aos direitos destas pessoas, na medida em que exigiam pouco da sociedade (SILVA, 2009, p. 143).

No movimento de transição para o modelo de educação inclusiva, as teorias do “*handicap* biológico” foram ressignificadas, e passou-se a atribuir à sociedade o papel de introduzir modificações e adaptações, de modo a acolher todos os excluídos por motivos econômicos, culturais, étnicos, políticos, intelectuais, religiosos, além da própria deficiência. Aceitação e valorização da diversidade passaram a nortear a inclusão social, em especial, das pessoas com deficiência. Nessa visão, a sociedade deve se adaptar/transformar para incluir em todos os seus sistemas as pessoas com necessidades especiais, preparando-as para assumir o seu papel na sociedade.

A consolidação da narrativa da educação especial inclusiva no Brasil, iniciada em meados da década de 1990, seguiu uma tendência mundial, influenciada, dentre outros, pelos movimentos de direitos humanos e de institucionalização manicomial surgidos nas décadas de 1960 e 1980, como o Movimento da Reforma Psiquiátrica, conforme explica Amarante (1994), citado por Oliveira *et al.* (2017, p. 709). Ressalta-se, porém, que, no Brasil, o avanço da narrativa para a implantação da denominada educação inclusiva ocorreu nos anos 2000, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010): “Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiência, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas” (KASSAR, 2011, p. 72).

A transição do modelo de institucionalização ao da integração e deste ao modelo de inclusão foi marcada, em especial, por decisões e medidas tomadas por organizações e agências internacionais na década de 1990, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Banco Mundial, além da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), a Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Tais documentos impulsionaram o movimento a favor da educação inclusiva, que se disseminou e se institucionalizou nas políticas educacionais brasileiras, ao longo dos anos noventa.

A Declaração de Salamanca assevera, no item 3 da introdução da Estrutura de Ação em Educação Especial:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que *escolas deveriam acomodar todas as crianças* independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam *incluir crianças deficientes* e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma *variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares* (UNESCO, 1994, n.p., grifo nosso).

O conceito demarcava as necessidades de aprendizagem diferenciadas do aluno da educação especial, atribuindo-se à escola responsabilidade em fornecer os meios especiais de acesso do aluno ao currículo, ou seja, conclama a necessária transformação da escola para atender às singularidades do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com NEE, opondo-se, assim, ao modelo e às práticas da integração escolar.

Eixo importante da política educacional brasileira, juntamente com o conceito de atendimento educacional especializado, reiterados à exaustão nas bases legais da educação especial, o conceito de NEE, de acordo com a Declaração de Salamanca,

[...] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. *Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas* (UNESCO, 1994, n.p., grifo nosso).

Importante demarcar do acima exposto a dependência da oferta de programas e serviços especializados o mais precoce possível e o diagnóstico precoce da criança com deficiência, assim como diferenciar as avaliações clínicas para

fins de diagnóstico das avaliações multidisciplinares de natureza educacional/pedagógica, cujos resultados devem possibilitar a identificação dos pontos fortes da criança e do jovem, que se configuram como ponto de partida para o planejamento das intervenções educacionais do professor do ensino regular. Ou seja, em relação às crianças com deficiência, dadas as especificidades do quadro, as áreas da saúde (diagnóstico e intervenções terapêuticas) e da educação se interpenetram, não cabendo, assim, a valorização de uma das áreas, secundarizando a outra, embora cumpram papéis específicos junto à criança.

No contexto das iniciativas e orientações internacionais, extenso aparato legal foi produzido no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que tem direcionado a política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Desse aparato, destacamos:

- Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento que incorporou os princípios da educação inclusiva e passou a fomentar o discurso e as práticas educacionais; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (Decreto nº 186/2008);
- Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009);
- A Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (Decreto nº 7.611/2011);
- Nota Técnica nº 62/2011 – orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011;
- Nota Técnica – SEEST/GAB/Nº 11/2010 - Orientações para a Institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional

Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares;

- Nota Técnica nº 19/2010- MEC/SEESP/GAB – Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino;
- A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012);
- A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015.

Quanto aos sistemas de ensino, determina, no Art. 59 (redação dada pela Lei nº 12.796/2013), que os mesmos devem assegurar aos alunos com NEE:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, [...];
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho [...];
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A certificação de conclusão de escolaridade (inciso II acima) – terminalidade específica do Ensino Fundamental foi reiterada no Art. 16 da Resolução CNE/CEB nº 02/2001.

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao *aluno com grave deficiência mental ou múltipla*, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso

I do Artigo 32 da mesma Lei, *terminalidade específica do ensino fundamental*, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional (BRASIL, 2001a, grifo nosso).

O Estado de São Paulo, a título de exemplo, regulamentou a terminalidade específica por meio da Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 6/7/2009, que “Dispõe sobre a Terminalidade Específica”, definindo como exigência relatório individual circunstanciado, acompanhado dos seguintes documentos: fichas de observação periódica e contínua realizada e dos registros feitos pelo atendimento no Serviço de Apoio Pedagógico Especializado; cópia da avaliação das habilidades e competências atingidas pelo aluno nas diversas áreas do conhecimento; histórico escolar do aluno; cópia do termo de certificado de terminalidade escolar específica; registro do encaminhamento proposto ao aluno; parecer favorável emitido pelos supervisores responsáveis pela educação especial e pela unidade escolar nas diretorias regionais de ensino.

Art. 1º - Entenda-se por *Terminalidade Escolar Específica*, a certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinada série do ensino fundamental, expedida pela unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais, que apresentem *comprovada defasagem idade/série e grave deficiência mental ou deficiência múltipla, incluída a mental, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros curriculares estabelecidos pela Pasta para o ensino fundamental* (SÃO PAULO, 2009, grifo nosso).

No parágrafo único do mesmo artigo acrescenta-se que fazem jus à certificação os alunos com NEE, com deficiência mental, que demandem apoio constante de alta intensidade, inclusive para gerir sua vida e que demonstrem não terem se apropriado das competências e habilidades básicas fixadas para determinada série ou ciclo do ensino fundamental. Esse instrumento legal é ponto polêmico na legislação, como evidenciado no Parecer MEC/SEESP/DPEE 14/2009, em resposta ao Projeto de Lei nº 6.651/2009 (PL), que propôs alteração do Art. 59 da Lei 9.394/96.

O projeto, segundo parecer do MEC, objetiva assegurar terminalidade específica, mas demanda que seja explicitada a dispensa de idade limite ou da capacidade de aprender para o atendimento educacional especializado e, assim, garantir o acesso das pessoas com deficiência mental à escola, de acordo, com sua capacidade intelectual e sem discriminação pela faixa etária. O parecer afirma que “se o projeto enseja abordar o direito à educação a partir dos 18 anos, não cabe alterar, mas, sim, *suprimir a “terminalidade específica* para as pessoas com deficiência prevista no inciso II do Art. 59 da Lei nº 9394/96”, defende o MEC, pois o PL reafirma o propósito de manutenção de um sistema paralelo de educação especial definido para seu público-alvo, permitindo que esses alunos permaneçam indeterminadamente no AEE, entendido como substitutivo à educação regular, segregado, com base na deficiência e sem fluxo nas etapas, modalidades e níveis de ensino.

O parecer destaca ainda que a oferta da educação para os alunos que estão fora da faixa etária do ensino obrigatório (4 a 17 anos) é realizada na modalidade de EJA, com o AEE para alunos com deficiência, devendo, os sistemas de ensino, organizar proposta pedagógica condizente com os grupos etários e seus interesses. Dessa forma, não se justifica terminalidade específica com base na deficiência, uma vez que a legislação garante a todas as pessoas a continuidade de estudos na educação de jovens e adultos, bem como são previstos cursos de extensão pela educação profissional aos que estão fora da faixa etária obrigatória, cuja matrícula fica condicionada à capacidade de aproveitamento, e não ao nível de escolaridade.

Segundo o Parecer do MEC, o PL contraria a concepção de sistema educacional inclusivo assumido pelo Brasil com o Decreto nº 6.949/2009, no Art. 24, e, principalmente, contraria a Emenda Constitucional nº 59/09, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, e Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

De fato, se levarmos em consideração os avanços das pesquisas sobre o desenvolvimento humano, avaliar como terminada a possibilidade de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual não tem amparo científico. Igualmente, a partir do entendimento dos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU (Brasil, 2008) — aprovada como emenda constitucional no Brasil, que reconhece em seu artigo 24 o direito educacional das pessoas com deficiências

à educação e ao aprendizado ao longo de toda a vida, *a terminalidade perde sentido legal* (PLETSCH, 2014, p. 11, grifo nosso).

Isso posto, e retomando as iniciativas legais, tem-se o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — MEC/SECADI (2008). Esse documento é importante pelo posicionamento crítico na avaliação da educação; ele qualifica a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica de âmbito mundial, constituindo-se em um “paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferenças como valores indissociáveis, e que avança em relação à equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, n.p.). Tal Política, segundo o MEC, “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2010a, p. 9).

O documento reconhece a histórica legitimação política da exclusão escolar, reprodutora da desigualdade social, evidenciada, uma vez mais, no processo de democratização do acesso à escola, mas que ainda continuava excluindo indivíduos e grupos sociais considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, cuja seleção dos indivíduos tendia à naturalização do persistente fracasso escolar, eximindo-se da responsabilidade pela seleção social, pela via da escolarização da população.

A história de nossa educação constitui-se de forma a separar os alunos em normais e anormais; fortes e fracos, et. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiência). A política educacional impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente. Para essa nova direção, o governo federal estabeleceu *um* caminho: *a* matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade. [...]. (KASSAR, 2011, p. 76, grifo nosso).

No contexto da educação nacional, continua o documento, a educação especial foi organizada como substitutiva ao ensino comum, criando-se ao longo

dos tempos instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, fundamentando essa educação no conceito de normalidade/anormalidade, com práticas de natureza clínico-terapêuticas, assentadas nos déficits ou nos limites decorrentes da deficiência. O acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com NEE nas escolas regulares são objetivos da Política lançada, devendo os sistemas de ensino responder às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial.

Foram propostas dezenove estratégias para a implementação da meta, que devem ser compreendidas como desafios assumidos pela União no encaminhamento da política educacional para a área da educação especial. Cabe destacar na meta a não obrigatoriedade do Estado do atendimento à criança da faixa etária de 0 a 3 anos, que corresponde à etapa da creche – integrante da educação infantil. Mesmo considerando que o dever do Estado com a educação escolar pública refere-se à garantia de: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (inciso I do Art. 4º da LDBEN), entende-se que, em se tratando do público-alvo da educação especial, caberia uma discriminação ou diferenciação positiva para a faixa de 0 (zero) a 3 (três) anos, dada a relevância das intervenções educacionais precoces, antecedidas pelo diagnóstico. A estratégia 4.2 refere-se a essa faixa etária, mas, mesmo propondo a universalização do atendimento escolar à faixa etária da creche, a mesma está condicionada à “demanda manifesta pelas famílias”, ou seja, não se trata de obrigatoriedade nem por parte das famílias nem do Estado, como pode ser verificado na redação da estratégia:

4.2. promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2014, grifo nosso).

A fim de se avaliar os desafios impostos ao cumprimento da meta, trazemos dados do Censo Escolar 2017 sobre a atual situação do atendimento escolar do público-alvo da educação especial. Tomando-se a faixa de 4 a 5 anos (pré-escola), coberta pela obrigatoriedade, houve evolução no atendimento à demanda no período de 2013 a 2017: o percentual dos alunos público-alvo da educação especial

incluídos em classe comum, na etapa da educação infantil, passou de 71,7% (59.959 crianças) em 2013 para 86,8% (79.749 crianças) em 2017, com crescimento de 15,1% (BRASIL, 2018, p. 11). Como o PNE não define prazo para o cumprimento da meta, fica subentendido que até 2024, ano de encerramento do PNE, 13,2% de novas matrículas devam ocorrer para que a meta seja cumprida. Considerando o ritmo de crescimento de 15,1% em 5 anos, o objetivo deve ser alcançado.

As demais estratégias contemplam: a educação de jovens e adultos com NEE (estratégia 4.12); a oferta da educação bilíngue e adoção do sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (4.7); o financiamento, via Fundeb, do atendimento educacional especializado (AEE) (4.1); a ampliação das equipes de profissionais da educação – professores especializados e profissionais de apoio ou auxiliares (4.13); a definição de indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas (4.14).

Tem-se, assim, a partir da proposição da meta e de suas dezenove estratégias para a educação especial, importante instrumento de planejamento e execução de políticas públicas para a área, no decênio 2014-2024, no âmbito do governo federal (PNE), dos estados (PEE) e dos municípios brasileiros (PME).

Sem negar os avanços legais que expressam conquistas importantes de direitos sociais e educacionais, os desafios a enfrentar são imensos. Quarenta e cinco anos se passaram da institucionalização oficial da educação especial no Brasil, em 1973, e a atual escolarização oferecida pelo Estado a seu público-alvo, sustentada em uma política marcada por contradições e ambiguidades. Das políticas segregacionistas dos anos 1970, chegamos aos anos 1990, e aos dias atuais, com políticas de educação inclusiva que têm como mote valores, princípios e diretrizes fundamentados nos direitos humanos, reiterados por organismos internacionais, e incorporados e “alardeados” exaustivamente no conjunto da legislação educacional brasileira e em documentos orientadores da política nacional de educação especial inclusiva.

Nesse longo percurso, o modelo segregacionista não foi superado, pois, conforme dados do Censo Escolar 2017, ainda há alunos da educação especial atendido por classes especiais e instituições especializadas, evidenciando disputas políticas na definição do lócus da oferta da escolarização a essa população, especialmente as com deficiência mais grave ou múltipla deficiência; isso sem considerar as crianças e jovens sem acesso a qualquer atendimento.

Ressaltam-se os impasses estabelecidos pelas escolhas do Governo Federal para a atual política educacional, entre elas a opção pela formação de educadores no sistema de multiplicadores e à distância, pretendendo, assim, otimizar os recursos atingindo o maior número de pessoas possível, além da matrícula do aluno no ensino regular com serviço de apoio.

As preocupações econômicas foram determinantes para adoção de políticas em outros momentos da história da educação brasileira, como parecem estar presentes agora. No entanto, ressaltamos o fato de que, muitas vezes, essas escolhas são incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais (KASSAR, 2011, p. 76).

A pesquisadora acrescenta que, segundo a Secretaria de Educação Especial, a política proposta tem alcançado seus objetivos, “Entretanto, faz-se necessário olhar dentro da escola e identificar diferentes desafios” (KASSAR, 2011, p. 73). De qualquer modo, se nos propomos a discutir as perspectivas da inclusão de alunos com deficiências ou com necessidades educacionais especiais, é fundamental refletirmos sobre o que é inclusão escolar e como tem que ser a atuação do professor.

## **INCLUSÃO**

Tem sido crescente a matrícula de alunos com deficiência e/ou NEE nas escolas regulares, de acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011). Mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo convivem com alguma forma de deficiência, dentre as quais cerca de duzentos milhões têm dificuldades funcionais consideráveis. Embora esses números reflitam dados de prevalência, foram extraídos dos melhores conjuntos de dados disponíveis em cada país. Ainda de acordo com o documento, é preciso capacitar as pessoas que vivem com alguma deficiência e retirar as barreiras que as impedem de participar de atividades em suas comunidades, de terem acesso à educação de qualidade, encontrarem trabalho e serem ouvidas.

Segundo dados do Censo Demográfico 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), há no Brasil 45.606.048 (23,9% da população) de pessoas com algum tipo de deficiência: visual, auditiva, motora ou intelectual.

Verificou-se nesse Censo que 2.670.581 (1,4% da população) são pessoas com deficiência intelectual. No que se refere ao nível de instrução, ainda conforme dados do Censo, mais de 60% das pessoas com deficiência não tinham instrução ou sequer finalizaram o ensino fundamental. Além disso, quase 50% têm renda inferior a um salário mínimo.

O número de matrículas de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares, conforme dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), passou de 145.000 em 2003 para 698.000 em 2014, o que significa um aumento de mais de 400%. Esse crescimento significativo decorreu, em especial, do fato de o Brasil ter assumido internacionalmente o compromisso com a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, em especial por meio da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que em nosso ordenamento jurídico foi incorporada como emenda constitucional.

A Convenção, ao reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação, assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida. Além disso, atribui aos Estados Partes, signatários da Convenção, que não haja exclusão do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência.

Para a realização deste direito, os Estados Partes devem providenciar adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais e dar, para as pessoas com deficiência, o apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral, visando facilitar sua efetiva educação. Ademais, devem adotar medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social.

Os números apurados e publicados pela OMS, pelo Censo do IBGE e pelo Inep são expressivos e apontam para a necessidade de iniciativas voltadas ao desenvolvimento das pessoas com deficiência. No Brasil, observam-se alguns avanços quanto ao direito de ingresso de pessoas com deficiência em escolas regulares, ainda que, na prática, seja constatada a complexidade inerente à efetivação desse direito, especialmente no tocante à frequência destes alunos no meio escolar e a um adequado atendimento.

A história da inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou NEE passou e têm passado por diferentes discussões. Há os que defendem e exigem a

inclusão na escola regular independente do comprometimento ou limitação que contempla o diagnóstico médico desse aluno; e há os que acreditam e exigem uma inclusão somente no ambiente escolar, sendo que a mesma acontece no âmbito social.

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social consiste, então, em os indivíduos assumirem seus papéis na sociedade. Constitui um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997).

Em 1998, foram decretadas por órgãos brasileiros federais e estaduais as diretrizes educacionais para a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, documentos que ainda têm sido alvo de grandes embates e conflitos, dentre eles apresentamos o fato de algumas escolas matricularem a criança com deficiência, mas não assegurarem sua inclusão de forma efetiva. Vale ressaltar que o fato de o aluno estar matriculado não garante sua inclusão se ele não se sentir e/ou estiver participando das atividades acadêmicas e sociais, bem como dos projetos, eventos e programações.

Em várias partes do mundo já é realidade a prática da inclusão, sendo que as primeiras tentativas começaram há cerca de quinze anos.

Vale ressaltar que o fato de o aluno estar matriculado não garante sua inclusão.

Esse processo vem sendo aplicado em cada sistema social. Assim, existe a inclusão na educação, no lazer, no transporte etc. Quando isso acontece podemos falar em educação inclusiva, lazer inclusivo, transporte inclusivo e assim por diante. Uma outra forma de referência consiste em dizer, por exemplo, educação para todos, lazer para todos, transporte para todos. Quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a sociedade inclusiva (SILVA; REYES, 2015).

Para Mazzotta (1998), a educação especial está baseada na necessidade de proporcionar igualdade de oportunidades mediante a diversificação dos serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos por mais acentuadas que elas sejam. Para esse autor, a educação especial representa um desafio para os educadores na busca por caminhos e meios para estabelecer uma política de ação e para criar facilidades para a provisão de recursos educacionais apropriados a todos os educandos.

Segundo Moreira (2004), a inclusão exige certas condições da escola para acolher os alunos com deficiência apesar de ser considerada politicamente correta. Exige, principalmente, o redimensionamento de sua prática de forma a atender à diversidade de todos os alunos. A autora considera de fundamental importância colocar a aprendizagem como eixo da escola a fim de garantir a aprendizagem com tempo e qualidade, com abertura de espaço para cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade e espírito crítico. Ressalta a necessidade de formação continuada, valorização do professor, apoio e suporte à comunidade.

A proposta da inclusão procura reconhecer e respeitar as diferenças individuais, reavaliar os programas e os processos educacionais, ampliar e aperfeiçoar o saber científico, aprimorar e adequar recursos materiais e, essencialmente, resgatar o olhar para quem estava “detido” por ter deficiência. A inclusão não prevê a existência de salas e esquemas de atendimento para essas crianças. À inclusão é atribuída a função de desenvolver um trabalho de forma que a família acompanhe o aluno sistematicamente em reuniões individuais, coletivas ou sempre que houver necessidade e que compreenda e assuma o papel de participante no processo educacional inclusivo.

Ainda que as necessidades específicas de cada aluno possam redundar em adaptações necessárias às atividades realizadas em sala de aula, o mais

importante é torná-lo ciente da diversidade e também das possibilidades de crescimento individual e coletivo em razão dessas diferenças.

As principais resistências no âmbito escolar para se efetivar a inclusão podem estar relacionadas ao desconhecimento do assunto entre educadores, famílias e alunos com ou sem deficiência; podem também estar relacionadas à aceitação. Conforme Miller (1995), a aceitação é o reconhecimento de que um problema existe. Isso requer o estudo do problema, a compreensão do significado do problema em sua vida e a aquisição de domínio ao integrar as necessidades especiais da criança em sua vida como um todo.

Para Mazzotta (1986), a escola deve estar focalizada no sistema de ensino e unidade escolar, prezando por coerência e organização, assegurando ao professor as condições necessárias para que ele desenvolva seu trabalho de forma significativa.

A educação especial tem se desenvolvido no decorrer da sua história no Brasil como uma modalidade assistencial aos deficientes. Conforme Mazzotta (1996) cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional.

Analisando as políticas educacionais, podemos estruturar historicamente práticas e atitudes que vêm sendo acompanhadas de atitudes de exclusão social. Mas o foco da escola mudou nesses últimos anos, visando não apenas transmitir conhecimentos, mas também procurar atender aos quatro pilares da educação recomendados pela Unesco (cf. DELORS, 1999):

1. aprender a aprender, ensinando aos alunos como chegar à informação e ao conhecimento, conseqüentemente desenvolvendo o mecanismo de aprender;
2. aprender a fazer, em que o saber implica em fazer melhorando as condições de vida das pessoas;
3. aprender a viver com os outros, trabalhando a aprendizagem da convivência, da compreensão mútua, de intercâmbios pacíficos e de harmonia;
4. e aprender a ser, a ser gente e a viver com dignidade.

Para que isso ocorra, faz-se necessária a transformação do sistema educacional, de forma que sejam organizados os recursos necessários para alcançar os objetivos e as metas para uma educação de qualidade para todos, em que haja a construção de conhecimentos, o que significa dizer uma educação em que o aluno com deficiência possa estar na escola, participando, aprendendo, e desenvolvendo-se socialmente.

A sociedade tem exigido das pessoas grande capacidade de autonomia e responsabilidade pessoal em relação à realização do destino coletivo. Neste contexto, acredita-se que a escola tenha a função de preparar e formar seus alunos para a realidade do mundo.

Para Mills (1999), ajustar os conhecimentos que são adquiridos na sala de aula com os existentes fora do ambiente escolar é tarefa difícil, pois há necessidade da formação de juízo a respeito da questão educacional e das estruturas operacionais, bem como a realização de estudos científicos para avaliação de políticas e estratégias a serem implementadas. Para a autora, o exame da situação dos alunos com necessidades educacionais especiais, entre outros aspectos igualmente importantes, ajudará a compor o panorama do ensino adequado à realidade de uma sociedade em rápida mutação.

Discutindo a função da escola, Touraine (1999) defende que ela deve estar voltada para a formação do sujeito, ser orientada para a liberdade pessoal e para a comunicação intelectual, favorecendo a gestão democrática da sociedade e de suas mudanças. Para Mazzotta (1998), as necessidades educacionais especiais são definidas e identificadas na relação concreta entre o educando e a educação escolar. Por esse motivo, as atividades desenvolvidas na sala de aula não podem estar distantes da realidade e do cotidiano do aluno, pois a aprendizagem é significativa quando este mantém contato com o que ele vivência em seu contexto.

Segundo Touraine (1999), para que a escola consiga atender à demanda do sujeito, ela deverá reforçar a liberdade do sujeito pessoal, atendendo à demanda individual e coletiva; oferecer uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade, atribuindo importância central à diversidade e ao reconhecimento do outro; corrigir a desigualdade nas situações; bem como oferecer oportunidades. A inclusão escolar não representa a mera aceitação dos alunos na escola com suas diferenças, mas a valorização da diversidade

como uma condição humana, e coloca para a educação o desafio de avançar no processo de educação de qualidade para todos.

Seguindo esses princípios, espera-se que a escola propicie condições de fortalecimento às pessoas para que sejam capazes de instituir novas formas de convivência mais plurais, capazes de lidar com as diferenças e de exercitar a construção da cidadania. Espera-se que cada indivíduo tenha seus direitos atendidos e suas diferenças e singularidades respeitadas. Ao vivenciar novas experiências, o aluno com deficiência poderá compreender o que se passa ao seu redor, o que favorece o seu desenvolvimento e sua interação com as pessoas e com o meio onde vive.

Além do atendimento a esse grupo de alunos, o professor se depara com alunos que apresentam alguma dificuldade não diagnosticada sendo importante o seu olhar para a identificação precoce.

## **IDENTIFICAÇÃO PRECOCE E ACOMPANHAMENTO**

É comum na escola os professores notarem quando as crianças apresentam algum comportamento atípico ou dificuldades de aprendizagem. As dificuldades apresentadas precisam ser analisadas pela equipe escolar e discutidas a fim de posteriormente apresentar e discutir com os responsáveis pelo aluno. O ato de sinalizar à família direciona os pais a buscarem o diagnóstico junto aos médicos e equipe de profissionais competentes da área de saúde.

A avaliação precoce favorece o desenvolvimento e representa ganhos significativos para as crianças e suas famílias. Os resultados dessa avaliação ou avaliações devem possibilitar a identificação dos pontos fortes do perfil de desenvolvimento, além da funcionalidade e da aprendizagem do aluno, tomando-a como ponto de partida para o planejamento das intervenções educacionais adequadas.

Visando sempre privilegiar suas possibilidades funcionais de participação e interação com o ambiente escolar, a despeito da condição intrínseca da deficiência ou necessidade educacional especial, tendo um olhar nas possibilidades de cada aluno e não na deficiência existe a necessidade da elaboração de um projeto político pedagógico, através da construção de um plano, o trabalho será organizado com vistas a atender às necessidades do aluno a partir de um conhecimento prévio do assunto.

Dadas as especificidades de cada caso, as áreas da saúde (diagnóstico e intervenções terapêuticas) e da educação se interpenetram, o que é expresso no modelo biopsicossocial. Esse modelo fornece ao professor recursos para suas intervenções, por focar a funcionalidade do aluno como o centro do processo de aprendizagem com vistas à planificação de ações pedagógicas, visando privilegiar suas possibilidades funcionais de participação e interação com o meio ambiente, a despeito da condição intrínseca da deficiência, tendo um olhar nas possibilidades de cada criança.

A avaliação do aluno com deficiência e/ou NEE realizada antes que se inicie o processo de ensino e aprendizagem, bem como a análise dos seus resultados pelo professor, possibilita ao mesmo conhecer o atual funcionamento do aluno, assim como inferir suas possibilidades futuras de aprendizagens, desenvolvimento da comunicação e interação social através da construção de um Plano Individual de Ensino (PEI) adequado.

Em reuniões com os responsáveis pelo aluno, o professor deve conhecer, conversar, analisar e discutir as implicações de cada diagnóstico, uma vez que isso poderá interferir no desenvolvimento, na aprendizagem, nas relações familiares e sociais. Essas complicações variam de acordo com o grau de comprometimento.

Alguns profissionais organizam suas ações nas limitações do aluno, vendo a dificuldade como condição isolada de um corpo ou uma cabeça “doente”. É necessário que esse aluno possa tomar ciência do seu diagnóstico, das dificuldades e possíveis limitações para que seja um participante ativo de todos os procedimentos acadêmicos a serem adotados no decorrer da sua vida e como acontecerá a construção do seu processo inclusivo na escola.

Todo aluno tem seu próprio potencial, que deve ser explorado, avaliado e, depois, desafiado. Cada estudante é um ser único, que tem seu universo particular e precisa ter seus direitos atendidos e suas diferenças e singularidades respeitadas. Espera-se que a escola propicie condições de fortalecimento e crescimento para que os alunos sejam capazes de instituir novas formas de convivência, interação e experiência, que sejam capazes de lidar com as diferenças e de exercer a construção da cidadania. Enormes são os benefícios de se vivenciar novas experiências; dessa forma, o aluno com deficiência e/ou NEE poderá conhecer e compreender o seu mundo e o seu papel.

As crianças sentem-se bem quando percebem que estão apresentando bom desempenho escolar. É um fator que as encoraja, aumenta sua autoestima e estimula novas tentativas. Muitas vezes, o incentivo correto corresponde ao grau de esforço despendido para a realização de uma tarefa. É muito importante que as crianças sejam colocadas em situações que propiciem bom desempenho escolar.

Para que isso ocorra, a escola precisa colocar a aprendizagem como eixo, valorizar o trabalho do professor reconhecendo que ele é responsável pela aprendizagem dando-lhe condições para que desenvolva seu trabalho e não permitindo que o professor sofra qualquer tipo de atitudes de desrespeito por parte dos pais ou alunos.

## **PROFESSOR INCLUSIVO**

A inclusão escolar representa um desafio para os professores na busca por caminhos e meios para estabelecer uma política de ação e para criar facilidades para a provisão de recursos educacionais apropriados a todos os alunos.

A inclusão escolar responsável se faz com professores que acompanham os alunos com todo o cuidado, identificando, reconhecendo as dificuldades e o nível de comprometimento, desenvolvendo e oferecendo atividades que tragam benefícios, com a possibilidade de estar participando do que a escola tem a oferecer. Os educadores devem reconhecer e responder, quando necessário, às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes

Cada estudante é um ser único. que tem seu universo particular e precisa ter seus direitos atendidos e suas diferenças e singularidades respeitadas.

de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, acessibilidade, estratégias de ensino e recursos.

O olhar inclusivo do professor reconhece a diversidade e promove aprendizagens a serem alcançadas por todos os alunos, incluindo os que não estejam conseguindo se beneficiar, por dificuldades e/ou limitações, do que a escola tem a oferecer. O trabalho do professor inclusivo tem por base a necessidade de proporcionar igualdade de oportunidades, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos por mais acentuadas que venham a ser.

Não é inclusão ignorar as necessidades específicas da criança, exigir que os alunos sigam um processo único de desenvolvimento, afinal, cada um tem sua forma de aprender e o olhar do professor inclusivo para a individualidade do aluno acarreta a inclusão efetiva para todos os alunos independentemente de terem ou não uma NEE.

É necessário que o professor inclusivo desperte no aluno diariamente o desejo de desenvolver sua autoestima, motivação, autoconfiança e o desejo por aprender a aprender. A escola deve oferecer intervenções e desafios adequados aos alunos, valorizando suas habilidades, competências e potencialidades. Deve prepará-lo para uma adequada formação profissional, almejando seu desenvolvimento integral e a compreensão do seu valor e papel diante da sociedade como um todo. A integração e a inclusão não são só do aluno público-alvo da educação especial, mas de todas as crianças, de todos os pais e dos profissionais que trabalham e estão envolvidos na escola.

A proposta da inclusão procura reconhecer e respeitar as diferenças individuais, reavaliar os programas e os processos educacionais, ampliar e aperfeiçoar o saber científico, construir ideias e posturas socioeducativas, aprimorar e adequar recursos materiais e, essencialmente, resgatar o olhar da escola para quem pode estar excluído em virtude da sua deficiência.

Esse processo deve ser feito com todo o cuidado, com atividades adaptadas ao currículo, que tragam benefícios ao aluno com deficiência e/ou NEE em relação àquele tem condições de participar, nunca sendo esquecido pelo professor. Alguns alunos não são excluídos da escola por sua deficiência. O que acontece, muitas vezes, é os alunos não conseguirem se beneficiar ou se adaptar ao que a escola tem a oferecer. Ou seja, muitas vezes suas condições de saúde

não favorecem ou permitem sua permanência na escola.

A fim de compreender as necessidades, dificuldades e limitações que podem estar presentes em cada diagnóstico, o professor precisa buscar capacitação e especialização quando relacionados ao desenvolvimento cognitivo dos alunos; desse modo, o educador pode desenvolver programas e adaptações de aprendizagem mais eficazes.

Ainda que as necessidades específicas do aluno possam redundar em adaptações necessárias às atividades realizadas em sala de aula, o mais importante é torná-lo ciente das suas dificuldades para que participe do processo de elaboração e construção dos recursos e estratégias necessárias para sua aprendizagem, e das possibilidades de crescimento individual e coletivamente.

A educação inclusiva não representa a mera aceitação dos alunos na escola com suas diferenças, mas a valorização da diversidade como uma condição humana. Vale ressaltar que o rótulo de “aluno especial” exclui o aluno, reduzindo seu diagnóstico à condição de ser especial, pois não é o fato de ter uma deficiência que o torna especial, mas o fato dele ser um ser humano. Ele não é um deficiente, mas um sujeito que, a despeito das limitações, é um cidadão.

Isso requer uma proposta que valorize a história biológica, psicológica, social e cultural dos alunos. Essas questões apontam para a busca de saberes sobre as necessidades dos alunos frente ao seu diagnóstico. As escolas precisam desenvolver trabalhos voltados para a valorização da diversidade pessoal e social dos alunos,

É necessário que o professor inclusivo desperte no aluno diariamente o desejo de desenvolver sua autoestima, motivação, autoconfiança e o desejo por aprender a aprender.

apropriando-se de adaptações no currículo que possibilitem a aprendizagem e a participação de todos.

O professor capacitado não equivale ao especializado. A especialização não é e não será o suficiente diante das complexidades e história de vida de cada aluno. As necessidades e dificuldades dos alunos fazem o professor deparar-se com o desconhecido, com sua própria dificuldade e limitação pessoal e profissional. Uma autoavaliação, um olhar de humildade, alteridade ou até mesmo uma reflexão sobre o fato de que alguns nascem e outros adquirem uma deficiência podem influenciar a maneira de o professor enxergar suas próprias experiências de aprendizagem, a valorização pessoal e a busca de novos conhecimentos.

Os alunos necessitam de modelos a serem seguidos para que ajam em prol da inclusão no mundo, e seus exemplos nos primeiros anos de vida são os pais, seguidos dos professores e experiências vivenciadas através de relacionamentos na escola, com familiares e amigos.

A partir dessa compreensão, o professor poderá observar o seu aluno constantemente e, assim, reconhecerá e valorizará cada conquista em seu desenvolvimento. Poderá, por sua vez, permitir que vivencie novas experiências e proporcione, conseqüentemente, condições para que crie e amplie suas potencialidades, proporcionando oportunidade para que se desenvolva e vivencie novas formas de comunicação e aprendizagem.

Além de atuar como gestor de aprendizagem, o professor influencia, orienta e motiva seus alunos desde o primeiro contato no ambiente escolar. Ele é o facilitador no acesso a conhecimentos, conduzindo, avaliando e oportunizando experiências, eventos e projetos para que a construção da aprendizagem seja completa desde as primeiras experiências na escola.

Recai sobre o professor e a equipe escolar a responsabilidade de orientar pais e alunos nas questões referentes ao desenvolvimento e ao desempenho escolar. Para que esse trabalho seja viabilizado, é prioritário verificar quais são as necessidades dos alunos e suas dificuldades emocionais e/ou de aprendizagem.

É importante oportunizar momentos de reflexão sobre as necessidades de “todas” as crianças na escola a despeito de terem ou não um diagnóstico ou uma necessidade educacional especial. Através de um olhar crítico para sua própria pessoa, o professor pode propiciar a todos os alunos um ambiente acolhedor, de respeito, aceitação e troca de aprendizagem que ver permeado de conquistas e desafios.

Dentro do processo de ensino e aprendizagem, os alunos podem vivenciar momentos de dificuldades e existe a ideia de que a frustração é um impeditivo para que as crianças com NEE consigam se desenvolver. É de fundamental importância que as etapas do desenvolvimento individual do aluno sejam respeitadas. Para isso, o professor deve se apropriar de um roteiro que estimule o aluno, respeitando sua evolução gradativa e aguardando o momento exato para iniciar uma nova aprendizagem e um novo desafio.

O professor pode utilizar como ferramenta para o ensino/aprendizagem a adaptação curricular, definindo objetivos, recursos e estratégias educacionais amplas. O currículo deve sofrer adaptações que possam promover aprendizagem, contemplando os conteúdos do ano escolar do aluno, sendo esses necessários para a prática da cidadania responsável, contribuindo para o desenvolvimento equilibrado da vida espiritual, intelectual, física, social e emocional.

Realizar adaptações não significa que o nível educacional será inferior ao dos demais, pois todos os alunos, os que têm e os que não têm NEE, precisam de oportunidades nas quais possam aprender com o erro, ainda que o erro gere frustração. Para minimizar essa situação, devem ser estipuladas metas claras e realistas, levando o aluno a perceber as vantagens de realizar atividades desafiadoras. Afinal, as dificuldades e frustrações fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Quando o professor e o aluno estabelecem uma relação de cuidado, respeito e parceria, isso propicia amadurecimento e novas possibilidades de aprendizagem.

Durante os primeiros dias de aula, tanto pais como professores têm a responsabilidade de ajudar a criança a se adaptar e a se acomodar ao ambiente escolar. As situações de aprendizagem na escola devem oferecer à criança o sentimento de identidade pessoal, autorrespeito e prazer. Quando a escola oferece oportunidade para as crianças se envolverem em relacionamentos com outros, conseqüentemente irá prepará-las para, posteriormente, contribuírem de forma produtiva na sociedade.

Um sorriso, um gesto de aprovação, algumas palavras de elogio são, geralmente, o suficiente para fazer uma criança esforçar-se um pouco mais e sentir-se animada com a aprovação dos seus pais e do professor. Se o professor se aproximar de forma positiva, aprendizagens eficazes se sucederão. Entretanto, se a criança não se sentir aceita, ou se perceber que alguém não a quer por perto ou a rejeita, uma barreira será erguida, prejudicando sua motivação, interferindo no processo de aprendizagem e causando prejuízos permanentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A garantia de educação de qualidade, na qual todas as crianças aprendem juntas, respeitando, acima de tudo, a diversidade existente entre elas, é um compromisso a ser assumido por todos, especialmente pelos dirigentes políticos e professores.

Existe a premência de um trabalho de informação e sensibilização de pais e profissionais da comunidade escolar para que olhem a a criança com deficiência e/ou NEE como pessoa, como ser humano. A aliança entre educação e saúde e a elaboração de políticas públicas em nosso país que garantam a formulação de propostas educacionais inclusivas são questões centrais e urgentes.

Para a efetivação de inclusão escolar, é preciso que o sistema educacional se renove, a escola se modernize, promovam-se transformações nas ações pedagógicas, reestruture-se o curso de formação de professores, e invista-se na atualização dos que já estão atuando nas escolas, pois a inclusão desafia o professor nos aspectos pessoais e profissionais para que ele assuma o papel central e principal enquanto agente de mudança. O desafio da educação, então, está direcionado para a ressignificação nos processos de formação de professores.

Estudos, discussões e debates na escola sobre essa temática acarretam mais conhecimento através da reflexão da prática, contribuem para a educação a fim de construir e refletir sobre os caminhos possíveis de serem percorridos na busca de uma educação de qualidade para as crianças com ou sem deficiência e/ou NEE e, conseqüentemente, uma sociedade mais preparada, mais consciente sobre o seu papel diante desta realidade, que é responsabilidade de todos.

A inclusão escolar de um aluno com deficiência e/ou NEE pode ser um ganho para todos, com trocas de experiências que contribuem para a construção da cidadania e a consciência de que, apesar das diferenças, todos podem participar dentro das suas capacidades e possibilidades, com ganhos, inclusive, do ponto de vista emocional e social.

Há ainda um longo caminho a ser percorrido por todos os envolvidos no contexto educacional inclusivo: escola, família, médicos, profissionais e alunos. A família que apoia a escola e o profissional que respeita o papel da escola não atrasam ou atrapalham as ações pedagógicas e, por consequência, não trazem prejuízos muitas vezes irreparáveis ao desenvolvimento do aluno. O convívio das

crianças com e sem deficiência e/ou NEE propicia o desenvolvimento dos alunos nas questões relacionadas à solidariedade, à alteridade e ao espírito de equipe.

Com o fechamento da maioria das escolas especiais, os alunos que se beneficiavam com essa proposta de ensino especial passaram a ter que estudar na escola regular na perspectiva da educação inclusiva, gerando, dependendo do comprometimento do aluno, prejuízo em seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional, ou seja, os alunos não conseguiram se beneficiar da proposta da escola regular inclusiva mesmo com as adaptações.

Há os que apoiam a inclusão escolar com responsabilidade, defendendo que a inclusão escolar precisa acontecer de forma a atender às necessidades dos alunos com deficiência. Argumentam também que, nos casos de deficiência leve e até moderada, os educandos podem se beneficiar das propostas da inclusão escolar com adaptações curriculares e Plano de Ensino Individual (PEI), sendo essas duas das principais ferramentas que auxiliam o professor no direcionamento quanto aos procedimentos que envolvem a construção de uma inclusão escolar responsável aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE).

O fato de o aluno estar matriculado na escola não garante sua inclusão. A inclusão refere-se à inserção da pessoa com deficiência na vida social e educacional. Inclusão escolar, então, diz respeito ao ato de incluir e à condição de o aluno sentir-se pertencente à escola, participando e contribuindo com seu potencial para projetos e programações da instituição e participando de tudo que o processo de aprendizagem pode e possa vir a oferecer e acontecer.

A inclusão escolar precisa colocar a aprendizagem como eixo da escola, afinal esse é o seu papel - oferecer condições para que os alunos aprendam. É importante abrir espaço para exercitar discussão com os pais a fim de que sejam participantes desse processo; afinal, atitudes de cooperação e diálogo são necessárias. Embora a função da escola seja a aprendizagem, alunos com deficiência e/ou NEE necessitam de apoio direto, além de atividades de reforço que aconteçam fora do ambiente escolar a fim de assegurar o processo de aprendizagem.

Os profissionais que acompanham e trabalham em prol do desenvolvimento do aluno e do atendimento às suas condições de saúde precisam tomar conhecimento das dificuldades que o aluno apresenta na escola para que seu trabalho seja desenvolvido. Assim eles poderão atender às necessidades desse

aluno com mais eficiência e ajudá-lo a superar ou minimizar as dificuldades que acompanham o seu diagnóstico.

Repousa sobre a inclusão escolar princípios como aceitação, alteridade, respeito às necessidades dos alunos, valorização de cada conquista, relacionamento interpessoal e aprendizagem através da cooperação e da troca entre família, escola e profissionais, sempre com respeito e ética. Não há e não existirá receita para ensinar uma pessoa com deficiência e/ou NEE, mas existem formas de tornar a sua educação significativa.

A escola deve desenvolver suas ações visando ao “aprender a aprender”, ensinando aos alunos como chegar à informação e ao conhecimento, consequentemente desenvolvendo o mecanismo de aprender a fazer, no qual o saber implica em fazer, melhorando as condições de vida das pessoas; aprender a viver com os outros, trabalhando a aprendizagem da convivência, da compreensão mútua, de intercâmbios pacíficos e de harmonia; e aprender a ser, a ser gente e a viver com dignidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1967.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853/89**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. 24 de outubro de 1989.

BRASIL. MEC/SECADO/DPEE. **Nota Técnica nº 24/2013**, de 21 de março de 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul. /set. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 ago. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar**: Comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1986.

MAZZOTTA, M. J. S. A inclusão e integração ou chaves da vida humana. *In*: **Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**, III. Foz do Iguaçu, PR, 4 a 7 de novembro de 1998. (Anais).

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 2, n. 1, p 3-25, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, vol. 22, n.57, maio-ago., 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9842/9041>. Acesso em 05 de jul. 2019.

MILLS, N. D. A educação da criança com síndrome de Down. *In*: SCHWARTZMAN, J. S. (org.) **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

OLIVEIRA, B. D. C. et al. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro [online]. v. 27, n. 3, p. 707-726, 2017. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312017000300707&script=sci...tlnq](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312017000300707&script=sci...tlnq)>. Acesso em: 20 de dez 2019.

PLESTSCH, Márcia Denise. Uma Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado: políticas, práticas e formação de professores. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.18, n.36, p. 150-161, jul. /dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2379/0>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PLESTSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativa**, v. 22, n. 81, ago. 2014 (Dossiê Educação Especial: diferenças, currículos e processos de ensino e aprendizagem). Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/1616/1325>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, v. 13, p.135-153. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502009000100009](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009). Acesso em: 20 jan 2020.

SILVA, V. C. S.; REYES, J. O papel da Educação Física na inclusão de pessoas com deficiência. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 19, n. 202, 2015, online. Disponível em: [https:// https://www.efdeportes.com/efd202/o-papel-da-educacao-fisica-na-inclusao.htm](https://www.efdeportes.com/efd202/o-papel-da-educacao-fisica-na-inclusao.htm). Acesso em: 22 nov. 2021.

TOURAINÉ, A. **Podemos viver juntos: Iguais e diferentes?** Petrópolis: Vozes, 1999.

# FORMAÇÃO DOCENTE X EXPECTATIVA DO UNIVERSO EDUCACIONAL

Hoje, inovar é preciso. Na esteira dessa premissa, a formação continuada do professor é imprescindível. A prática em sala de aula, atualmente, requer saberes além da experiência. É necessário estudo contínuo sobre metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem, sobre comportamentos das novas gerações e, sobretudo, a respeito do rumo da educação, quais as expectativas do universo educacional.

Ser professor, em qualquer segmento, requer uma formação especializada. Entretanto, há a necessidade de que o docente desenvolva múltiplos saberes para uma atuação com êxito, o que atualmente se denomina como formação em T, ou seja, aquela formação vertical dentro de uma determinada área, mas que também se desenvolvam competências gerais que lhe permitam atuar em áreas correlatas. Esse tipo de formação permite uma maior flexibilidade de atuação do profissional.

A formação continuada do docente possibilita que ele desenvolva uma nova relação com seus alunos, com o conhecimento, com o processo de ensinar e aprender, e, principalmente, permite que ele realize sua prática pedagógica embasada no desenvolvimento de competências, tanto as suas próprias, quanto a de seus alunos.

Perrenoud (2000) apresenta dez competências do trabalho docente no processo de ensinar, que se constituem nos dez capítulos de sua obra *Dez novas competências para ensinar*, que são: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão da aprendizagem; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar

e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua.

Essas dez competências são desenvolvidas ao longo do exercício da profissão docente e se aprimorarão na medida em que se realiza a reflexão sobre sua prática. Cada uma delas traz a relação do docente com os elementos do universo educacional: com a aprendizagem por meio das diferentes metodologias, uso da tecnologia e do trabalho em equipe; com o aluno, no acompanhamento de seu desenvolvimento, no trabalho personalizado, valorizando as diferenças individuais e as condições do aprender; com os pais, ao mantê-los próximo do trabalho escolar; consigo mesmo, ao se deparar com a ética e a necessidade de dar continuidade à sua formação.

Neste capítulo, faremos uma incursão sobre algumas delas, abordando a prática e a formação docente. A décima competência - administrar a própria formação - proporcionará ao docente desenvolver não só os saberes necessários à sua atuação em sala de aula, mas, com base no contexto de sua atuação e estudo do conhecimento didático-pedagógico, poder auxiliar os alunos em seu processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que cresce também em seu domínio do saber profissional.

Para isso, é importante que o docente não dependa apenas da capacitação em serviço e investimento institucional, que normalmente ofertados são pelas instituições de ensino. Ao invés disso, o próprio docente precisa buscar seu preparo em cursos de atualização, extensão, pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, o que demanda um esforço por parte do profissional, desde o financeiro ao físico e intelectual.

A formação inicial do docente para atuar na educação básica lhe permite ter, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores (2019), uma compreensão do processo da educação, o que inclui a realização de práticas ao longo do curso e do estágio em escolas básicas, para vivenciar e atuar no ambiente escolar. Essas DCNs apresentam a formação docente em três importantes dimensões: *conhecimento profissional*; *prática profissional* e *engajamento profissional*. Essas três dimensões constituem as competências específicas da profissão docente. Com base nelas, o futuro professor deverá ter um preparo para atuar em contextos múltiplos, do informal ao formal.

É no mergulho do dia a dia com o aluno e no exercício da função docente que o egresso da graduação em cursos de licenciaturas e pedagogia aplicará, de fato, o que foi estudado e praticado por ocasião de sua formação. E, em sua atuação, novos problemas surgem, e o saber da experiência, que ainda é incipiente, delinea as ações e a construção do profissional, que muitas vezes se frustra, por não dispor de mais ferramentas teórico-práticas.

O engajamento profissional, conforme preconizam as DCNs, lhe permitirá construir uma formação continuada e realizar reflexões da prática em comparação com as teorias, o que lhe ajudará a alcançar o êxito profissional. Para o professor experiente, com muitos anos de atuação, a continuidade em seus estudos será uma oxigenação para sua prática, que poderá se pautar em novas formas de trabalho, quebras de paradigmas e aprimoramento de saberes já sedimentados.

Com o intuito de realizarmos uma reflexão sobre a formação docente, discutiremos neste capítulo os rumos da formação/educação no Brasil, a prática docente, a formação docente e formas de educação continuada.

## RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para compreendermos o contexto atual da formação docente para além do exercício de sua prática, retomemos a visão histórica a partir dos anos 1990, período posterior à Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de

É no mergulho do dia a dia com o aluno e no exercício da função docente que o professor aplicará, de fato, o que foi estudado e praticado por ocasião de sua formação.

1988, e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A CRFB estabelece em seu artigo 205 o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” como propósito da educação no país. Esse artigo abarca um quadro bastante amplo da educação, com uma missão que vai além da sua forma concreta.

A carta magna apresenta de forma mais específica uma preocupação com a formação básica do ensino fundamental. Em seu artigo 210, propõe que haja a fixação de conteúdos mínimos para a formação comum e respeito aos valores culturais e artísticos. Em seu artigo 214, estabelece um plano nacional de educação, com reformulação a cada dez anos, a fim de garantir um desenvolvimento equânime da educação com base nos princípios definidos em seu artigo 206, dos quais destacamos:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Diante desses trechos, verificamos que o direcionamento da educação no Brasil se delinea para o estabelecimento de uma visão de formação de docentes capazes de se desenvolverem de forma integral como cidadãos e profissionais, com liberdade para o exercício de sua função a fim de oportunizar o mesmo para seus educandos.

Especificamente para a regulamentação da educação, instituiu-se em 1996 a LDB, que delinea em cada nível de ensino suas atribuições e finalidades. No artigo 61, define o perfil do docente da educação básica com as seguintes características: ser formado em cursos reconhecidos, em nível médio (fazendo referência ao curso de magistério, que hoje está em extinção) ou superior. Evoca ainda “sólida formação básica; a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; o aproveitamento da

formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades” (BRASIL, 1996).

Para a educação superior, destacamos da LDB, do artigo 43, as seguintes finalidades:

Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 1996).

Desses itens destacados da LDB, podemos inferir que, para a formação docente, há um incentivo para o aprimoramento a partir da investigação científica, uma vez que a Lei propõe que dos resultados da investigação advém o entendimento do homem e do meio, o que se concatena com o orientado pela Constituição de 1988, ao propor que a educação vise ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Quando pensamos na formação docente no contexto atual, questionamo-nos se, de fato, isto tem ocorrido na educação no Brasil, tanto em relação ao acesso e ao preparo do docente em sua formação inicial em nível de graduação quanto em sua educação continuada em nível de pós-graduação. Esse questionamento se aplica, principalmente, em relação à articulação entre teoria e prática, às questões do cotidiano, ao desenvolvimento de suas competências como líder em sua formação e à gestão de sua função docente. Nessa linha, questionamos a relação entre a formação do docente e sua atuação no ambiente escolar, em especial, no que se refere à resolução de conflitos, comunicação em sala com alunos e, além disso, ao nível de letramento que o docente consegue desenvolver durante sua formação inicial.

Essa reflexão nos leva a pensar sobre o que se tem valorizado no processo educacional. Quais são os valores cultivados pelo docente e pela instituição para a qual ele trabalha? E o que significa o desenvolvimento pleno da pessoa? É evidente que apenas a letra da lei não garante tal formação. É necessário que a formação docente esteja também visionando a esse desenvolvimento pleno, e isso depende

não apenas do docente como indivíduo, mas também da instituição de ensino, o sistema de valores de ambos e sua concatenação no exercício da prática docente.

Ainda a fim de garantir uma formação eficiente, a LDB, em seus artigos 62, 80 e 87 propõe e incentiva a formação continuada por meio da utilização de recursos e tecnologias de educação a distância.

A legislação aponta a intenção de êxito na formação docente; assim, no intuito de garantir que ele se concretize, o Ministério da Educação (MEC) realiza as ações de regulação e supervisão das instituições de educação superior, além das avaliações de desempenho em nível nacional, que visam garantir a qualidade da formação e são essas ações que farão o papel de monitoramento se o proposto pela legislação tem sido alcançado.

## O INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO AO REDOR DO MUNDO

Como sabemos, a realidade educacional é dinâmica e requer adaptações relativas ao perfil docente a fim de atender ao perfil dos alunos que chegam às escolas com novos anseios e necessidades diferentes a cada ano. Assim, novas habilidades são requeridas tanto para o macrouniverso social, quanto no microuniverso escolar.

E, ampliando essa visão de mudança e adaptação à realidade, é importante trazer para nosso *overview* da educação, no tocante à formação docente, alguns apontamentos do *World Development Report* (Relatório sobre o desenvolvimento mundial) sobre o desenvolvimento mundial publicado recentemente em 2019. Nesse relatório, encontramos um destaque para o *capital humano*, que deverá ter habilidades específicas diante dos desafios que enfrentarão mediante às mudanças socioeconômicas. Essas habilidades derivam de uma combinação de conhecimentos tecnológicos, capacidade de resolver problemas e pensamento crítico e as chamadas *soft skills*: perseverança, colaboração e empatia (WORLD BANK GROUP, 2019, p. vii). Uma mudança mencionada nesse relatório é a não permanência da pessoa em um mesmo emprego, em uma mesma empresa por muitos anos; o trabalhador passa, assim, a ter diversas atividades em sua carreira e continua aprendendo ao longo de sua vida.

Um aspecto importante abordado no Relatório sobre o desenvolvimento mundial (WORLD BANK GROUP, 2019, p. 4) é a inovação, que continuará crescendo de forma acelerada, e os países em desenvolvimento precisarão investir

de forma urgente em pessoas nas áreas de saúde e educação. No texto, há um reforço sobre o repensar novas maneiras de se investir em pessoas e apresenta três tipos de habilidades imprescindíveis no mundo do trabalho: as habilidades cognitivas avançadas, como a capacidade de resolver problemas complexos; as habilidades sociocomportamentais, como o trabalho em equipe, e as combinações de habilidades como raciocínio e autoeficácia, associadas à maior capacidade de adaptação que, para se desenvolverem, requerem uma educação básica sólida, desde a infância, além de uma educação permanente.

O referido relatório trata ainda do avanço tecnológico, que traz mudança nas demandas de habilidades e desenha novos modelos de negócios e de tempo de contrato de trabalho, que passa a ser mais curto e de acordo com a necessidade do trabalho a ser realizado. Assim, as pessoas que já possuem essas habilidades mencionadas se encontram mais adaptadas às mudanças que estão ocorrendo.

Esse novo modelo de trabalho influenciará também o processo educacional, que sofrerá mudanças tanto na formação de profissionais como na forma de contratação de serviços, além de provocar uma formação continuada mais rápida ou assistemática, de acordo com a necessidade da demanda social.

O contexto apresentado pelo *World Development Report* (WORLD BANK GROUP, 2019) provoca reflexões sobre como a educação tem se processado: estão nossos docentes e discentes preparados para atuarem em uma realidade mais tecnológica? Essas habilidades requeridas estão sendo, de fato, desenvolvidas no ambiente escolar? O próprio professor tem direcionado sua formação e trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades, conforme explicitadas nesse relatório? De que forma essas habilidades poderão ser desenvolvidas se a escola ainda está moldada de forma tradicional, muitas vezes, sem a prática das *soft skills*?

Essas questões nos levam a pensar sobre a prática pedagógica, sobre o saber desenvolvido na escola, e como esse professor que teve uma formação mais voltada para a passividade, para o receber informações e conhecimentos prontos, conseguirá fazer diferente com seus alunos?

Além do saber adquirido em sua experiência, o docente tende a usar aquele que adquiriu em sua formação, e, assim, reproduz os modelos que lhe foram aplicados; nessa premissa, é importante o exercício da prática nos cursos de graduação, a vivência nos estágios curriculares e a reflexão sobre as práticas

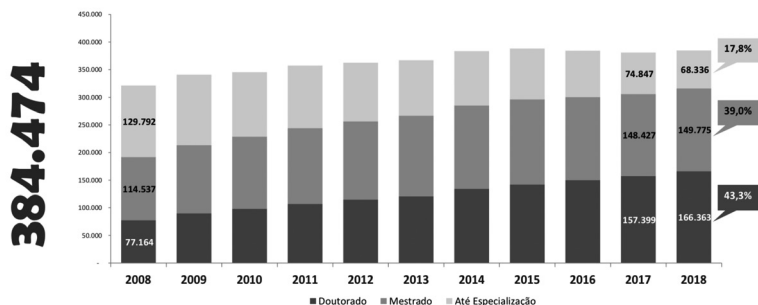
observadas e aplicadas, pois serão essas atuações no contexto real de trabalho que permitirão ao graduando um preparo profissional mais eficiente.

Com as reflexões apresentadas neste tópico, verificamos que o rumo da educação está delineado nos documentos nacionais, os quais têm a intenção de formar cidadãos plenos e atuantes para o mundo do trabalho. Observamos também que o contexto socioeconômico, conforme apresentado pelo *World Development Report* (WORLD BANK GROUP, 2019), aponta a necessidade de mudanças de paradigmas no modelo mental do professor, que precisa adequar-se às necessidades da atualidade, desenvolvendo-se ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de habilidades específicas de seus alunos que possam ser utilizadas em quaisquer ocupações requeridas hoje e no futuro e que extrapolem o trabalho rotineiro.

## A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE NÍVEL SUPERIOR

O atual Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, em sua meta 13 (CENSO 2018, 2019) prevê elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores. De acordo com o Relatório do Censo 2018, publicado em 2019, essa meta foi alcançada em nível nacional, como pode se constatar na figura a seguir, em que 82,3% possuem titulação de mestrado e doutorado e 43,3% possuem doutorado:

**Figura 1– Demonstrativo do grau de formação dos docentes**



Fonte: BRASIL (2019b)

A meta 15 do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que prevê a adequação da formação dos docentes em atuação na educação básica, ainda está parcialmente atendida, sendo apenas a área de sociologia com 53,6% dos docentes formados em área diferente, seguido de física e filosofia, com 40,5% e 39,5% respectivamente. As demais disciplinas estão com porcentagem abaixo de 35% de docentes com outra formação.

Com a implantação da Resolução do Conselho Nacional 2/2015, atualizada em 2019, há um incentivo para que os docentes que atuam em áreas correlatas ou diferentes de sua formação inicial, possam realizar formação pedagógica, sejam eles licenciados ou bacharéis. A Resolução 2, de 20 de dezembro de 2019, designa que os cursos de segunda licenciatura possam ser ofertados pelas instituições de ensino com carga horária reduzida a fim de que o docente possa realizar seus estudos na área de atuação e adequar-se à sua área de exercício na educação básica.

De acordo com o Relatório do Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019b), há uma porcentagem significativa de docentes da educação básica matriculados em cursos superior: 58,9% na modalidade a distância e 41,1% na modalidade presencial, de um total de 167.907. Esses números indicam que a busca pela qualidade tem se efetivado, e a modalidade a distância é a forma que permite aos professores a formação em serviço.

O Resumo técnico – Censo da Educação Básica 2018 apresenta que 36% dos docentes da educação básica no Brasil possuem pós-graduação *lato-sensu* ou *stricto sensu*, com um crescimento de 5,6% de 2014 a 2018 (BRASIL, 2019a). Mesmo que ainda pequeno, esse crescimento aponta um despertar dos docentes desse nível de ensino para uma formação continuada por meio formal de ensino.

No próximo tópico, abordaremos a prática docente a fim de continuar construindo o *frame* da formação docente.

## PRÁTICA DOCENTE

A formação docente pautada na transmissão do conhecimento, na memorização e na reprodução de conteúdos tem sido ainda a base do processo de ensino, apesar de, hoje, discutir-se, nas instituições de educação, a importância de se valorizar o pensamento crítico e o fazer do aluno e, dessa forma, transformar o relacionamento de docentes e discentes no processo de

ensino-aprendizagem, fazer uso mais constante de atividades que valorizem o fazer do aluno e a reflexão sobre elas.

Nessa linha, aponta-se a formação continuada como uma necessidade para que o docente esteja preparado para ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, deixando de ser um transmissor para ser um gestor do conhecimento, capaz de auxiliar o aluno a refletir, a organizar os dados e informações disponíveis, estruturar os conceitos e aplicá-los.

A prática docente é resultado dos saberes adquiridos pelos educadores no decorrer de sua formação universitária e das práticas profissionais no exercício de sua função docente (TARDIF, 2014). Almeida e Pimenta (2011, p. 26-27) apresentam que a docência é um conjunto de ações que se estruturam em três dimensões: a profissional, onde se constitui a *identidade profissional* e as *exigências profissionais*; a pessoal, em que se evidencia o *envolvimento* e *compromisso com a docência*; a organizacional, onde são estabelecidas as *condições de viabilização do trabalho*. Essas três dimensões se interconectam e formam o desenvolvimento do docente em sua profissão, de forma individual e coletiva, que se aprimorará ao longo de sua carreira, na medida em que realiza reflexões de sua prática a partir da análise de pressupostos teóricos que subsidiam sua atuação docente.

A formação de um professor reflexivo parte da análise da prática docente com base nas teorias didático-pedagógicas, que lhe permitem reformular sua prática, ressignificar seus conceitos, mudar seus paradigmas e, sobretudo, preparar-se para aprimorar sua atuação.

Nessa direção, a prática docente se distanciará do ensino transmissivo para um melhor relacionamento entre docente, conhecimentos e alunos. A sala de aula pode, assim, passar a ser para o docente um *locus* de pesquisa, onde suas ações cotidianas serão objeto de análise e reflexão e produção de conhecimento sobre a prática, o que proporcionará ao docente um *status* de produtor de conhecimento pedagógico e não apenas de reproduzidor de formas e estratégias de ensino.

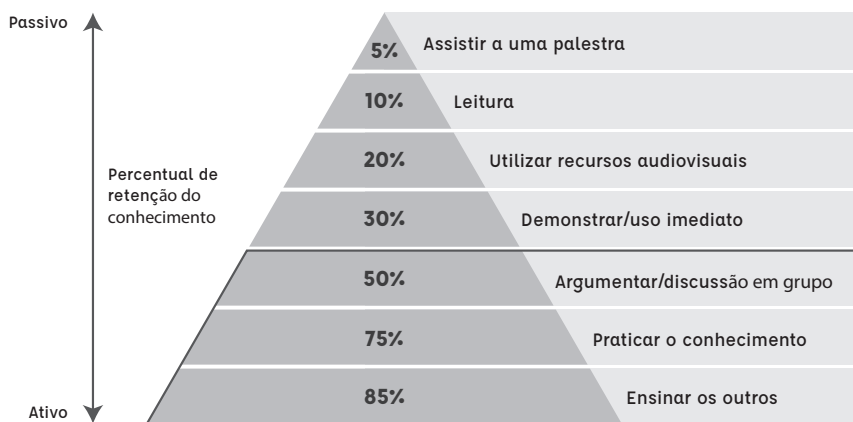
Na busca individual do docente pelo aprimoramento da prática pedagógica e de uma postura de professor-pesquisador, como acima explicitamos, é importante que a gestão da escola seja um apoio a essa postura, pois ao se trabalhar a equação ação – reflexão – ação, a infraestrutura da escola precisa estar adequada ao processo. Normalmente, a estrutura da escola está adequada ao trabalho expositivo do professor e à passividade do aluno, uma vez que as

carteiras estão dispostas em fileiras, o que dificulta a comunicação, o trabalho em equipe, a movimentação necessária para o desenvolvimento de atividades e o estudo cooperativo entre os alunos.

Adequando a estrutura da sala de aula para que ela se torne propícia ao trabalho pedagógico em que o aluno atue de forma mais ativa, as competências e habilidades apresentadas no *World Development Report* (WORLD BANK GROUP, 2019), explicitadas no tópico anterior, terão maior possibilidade de serem desenvolvidas.

A figura da pirâmide de aprendizagem que apresentamos a seguir classifica em porcentagem as formas de aprendizagem mais eficientes e se localizam entre a postura passiva e ativa do aluno. Vejamos a seguir:

**Figura 2– Pirâmide da aprendizagem (baseada em Dale, 1969)**



**Fonte: Camargo e Daros (2018)**

Com base nessa pirâmide, podemos inferir que quanto mais ativa for a participação do aluno, mais eficaz será a aprendizagem, já que a prática docente baseada na atitude cooperativa do aluno alcançou o maior percentual de retenção do conteúdo (85%), seguida pela prática do conhecimento com 75%, e pela argumentação e discussão com 50%. Em relação às atividades que requerem menor participação do aluno, a aprendizagem se apresenta menos efetiva. O mais interessante é que, apesar de menos eficazes, essas últimas são as mais utilizadas e envolvem mais a participação do docente ou do aluno com a leitura.

Em relação à leitura, o aluno deixa de ser passivo apenas se houver um trabalho de questionamento sobre o que foi lido, uma postura de leitor que chamamos de maduro, aquele que ultrapassa o nível de superfície e faz da leitura um instrumento de questionamento ao conhecimento exposto e de intertextualidade com conhecimentos prévios.

Para um trabalho mais próximo ao que atende aos três itens com porcentuais de aprendizagem mais elevados, apresentados na pirâmide acima, Markus Brauer (2012, p. 22) apresenta que o docente precisa basear sua prática em quatro atitudes: (1) criar e manter uma boa relação com os estudantes; (2) estabelecer um “contrato” entre professor e estudantes; (3) utilizar métodos pedagógicos que facilitem a aprendizagem ativa; (4) manter elevado o nível de atenção dos estudantes.

Para uma prática docente eficaz, o primeiro item proposto por Brauer (2012) é, de fato, imprescindível. O bom relacionamento entre docente e estudantes fará com que a comunicação entre eles se efetive e, a partir do estabelecimento dessa sintonia, os objetos de estudos serão facilmente trabalhados e a aprendizagem se tornará um processo mais natural.

Quando pensamos no relacionamento entre professor e estudantes, pensamos no processo de comunicação entre eles. Sabemos que, nesse processo, o aluno traz para a sala de aula sua forma linguística de se comunicar, a qual demonstra sua origem social, diatópica (local) e seu nível de letramento. O docente, consciente de seu papel de educador, dotado com maior conhecimento da forma culta da língua materna, precisa demonstrar respeito à expressão dos alunos, orientá-los quanto ao uso da norma padrão, contudo, sem menosprezá-los. Ele deve corrigi-los de forma a conscientizá-los a respeito das diversas formas de expressão e usos da língua. Com esse tipo de comunicação em que o aluno se sente valorizado e compreendido, o relacionamento entre docente e alunos passa a se consolidar, e o processo de aprendizagem decorrerá eficazmente.

O bom relacionamento entre docente e alunos se fundamenta em valores éticos, respeito entre ambos e no desenvolvimento de uma relação de confiança, na qual o aluno tenha segurança em expor suas dificuldades de aprendizagem, sem ser criticado ou exposto. Em um ambiente fundamentado na confiança, o aluno terá liberdade para manifestar suas opiniões e pontos de vista, e os conflitos de ideias gerados no cotidiano podem ser resolvidos sem agressividade. Portanto, esse tipo de ambiente proporcionará ao aluno êxito em sua aprendizagem.

O segundo item apresentado por Brauer (2012), estabelecer um “contrato” entre professor e estudantes, é uma importante atitude que o docente precisa adotar em sua prática, não apenas porque a escola exige a entrega do plano de ensino do professor, mas porque esse documento é muito importante para os atores do processo de ensino-aprendizagem, já que a expectativa do aluno será tratada desde o primeiro dia de aula.

Nesse dia, o docente apresentará seu plano de ensino, que deverá conter o perfil a ser alcançado, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem desenvolvidos, as leituras a serem realizadas a cada aula, a metodologia de trabalho do professor, as formas de avaliação, inclusive com seus critérios e como aquele conteúdo estudado naquela disciplina se correlaciona com as demais que fazem parte do currículo. Além disso, nesse contrato, deve constar o que será tratado a cada encontro de aula, ou seja, um cronograma, que pode ser adaptado conforme acertado entre ambos, docente e estudantes, de acordo com o andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Quando o docente adota essa prática do contrato de forma consciente, explicita suas expectativas e permite que os alunos também o façam, o processo de aprendizagem passa a ser acompanhado por ambos, criando uma responsabilidade compartilhada entre docente e discentes do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, com essa organização dos estudos, o relacionamento entre esses atores também se fortalecerá, visto que o aprender se tornará parte dessa dinâmica já acordada entre eles.

O terceiro item apontado pelo referido autor é utilizar métodos pedagógicos que facilitem a aprendizagem ativa. Conforme já vimos na indicação da pirâmide, quando o aluno tem participação ativa, há maior aprendizagem; assim, uma prática voltada para o uso de estratégias de aprendizagem fará do professor um estrategista que proporcionará ao aluno ferramentas para que ele possa construir o seu conhecimento e pensar por si mesmo. As aulas passam a se caracterizar como um espaço para que o aluno compreenda e se aprofunde no tema foi estudado.

A aula invertida é um bom exemplo para se alcançar isso. Para esse tipo de aula, o professor poderá fazer uso de um ambiente virtual de aprendizagem, onde ele apresentará ao aluno o conteúdo disponibilizado em pequenos vídeos, questões prévias ou indicações de leitura, para que o aluno possa pensar sobre

o conteúdo. Então, no encontro da aula presencial, ele poderá conversar com o professor sobre suas dúvidas e observações em relação ao tema em estudo.

A prática docente que valoriza a aprendizagem ativa caracteriza-se pela provocação ao aluno para solucionar algum problema preferencialmente de natureza real, surgido do contexto social que, de alguma forma, faça parte da realidade do aluno. Assim, a partir do problema proposto, o aluno, orientado por seu docente, realizará pesquisa bibliográfica, de campo ou experimental em laboratório, dependendo da necessidade, e apresentará possíveis soluções. Realizará produção escrita e apresentação oral, compartilhando suas considerações com o professor e colegas, que juntos analisarão os resultados e percursos apresentados.

Essas ações delineiam um processo completo, em que os conhecimentos suscitados pelo problema proposto se interconectam de forma interdisciplinar e, além da aprendizagem relativa aos conteúdos específicos, o aluno tem a oportunidade de desenvolver as competências de leitura, compreensão e escrita, tão importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Muitas são as estratégias que os docentes podem propor aos alunos a fim de que eles desenvolvam as competências requeridas no século 21. Há, atualmente, várias publicações sobre o tema, denominado metodologias ativas. Para a concretização dessa prática docente voltada para a aprendizagem ativa, as tecnologias de informação e comunicação, as TICs, podem ser um excelente instrumento para que os alunos sejam agentes de seu crescimento.

Para isso, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) precisa ser bem preparado, sistematizado, com atividades atrativas que direcionem o aprendizado, que proponham a interação do aluno com o conteúdo e, sobretudo, do aluno com o monitor/professor, permitindo uma interatividade híbrida. Nessa proposta, o aluno passa tempo realizando leituras, assistindo a vídeos, resolvendo desafios, discutindo com colegas e monitor/professor seus questionamentos e dúvidas; então, presencialmente, ele poderá, com o professor, ampliar esse conhecimento já estudado.

Atualmente, há várias ferramentas disponibilizadas gratuitamente na internet para uso didático. Bons exemplos disso são os aplicativos como o *storyboard* e *meograph*, os quais permitem que professores e alunos interajam com conhecimentos de forma prática e lúdica, construindo histórias. Para montar e responder questionários, o programa *socratic* ([www.socratic.com](http://www.socratic.com)).

socrative.com) permite ao professor acompanhar o desempenho do aluno e permite ao aluno medir seu conhecimento.

Para a produção de mapas mentais podemos citar *simplemind* e o *storm-board*; este último permite que outras pessoas interajam, inserindo informações para a montagem de um mapa por quadros. Essa ferramenta viabiliza o trabalho colaborativo e a construção do mapa a partir da opinião e conhecimento do grupo (CAMARGO; DAROS, 2018).

Citamos aqui apenas alguns exemplos; há muitos outros aplicativos que podem ser úteis para o trabalho pedagógico. Camargo e Daros (2018, p. 28-32) apresentam uma rica lista de aplicativos que podem enriquecer a prática docente e oportunizar a aprendizagem de forma dinâmica.

A prática docente baseada na aprendizagem ativa não pode ser um fim em si mesma. Ela precisa provocar a reflexão própria do professor a fim de gerar um produto de análise à luz da teoria didática. Precisa também promover a reflexão do aluno no processo de análise, síntese e avaliação, pois é importante que ele compreenda o processo a fim de valorizar esse tipo de metodologia. caso contrário, poderá inferir que o professor está se esquivando de preparar sua aula expositiva ou até “enrolando” para não dar aula. Portanto, é fundamental que o docente realize uma metalinguagem de sua estratégia, evitando, assim, que o seu trabalho seja ineficiente, desvalorizado ou caia no descrédito do aluno por não ter compreendido o objetivo da estratégia.

Trabalhar com estratégias ativas não exclui a aula expositiva, que pode ser dinamizada com a argumentação e a discussão de temas já estudados pelos alunos por meio de leituras dirigidas, aulas gravadas etc. Dessa forma, a interatividade se torna tão dinâmica que solidifica o relacionamento entre docente e alunos e provoca nestes o desejo de conhecer mais sobre o tema em questão.

White (2008, p. 188), em seu livro *Educação* orienta em relação às aulas expositivas que o professor deve constantemente ter como objetivo a simplicidade e a eficiência. Deve amplamente ensinar por meio de ilustrações e, mesmo tratando com alunos mais velhos, cumprir ter o cuidado de tornar claras e evidentes todas as explicações. Além disso, a autora considera que o entusiasmo é um importante elemento no trabalho educativo.

Com relação à aula expositiva, Brauer (2012, p. 97-127) apresenta o quarto e último item: manter elevado o nível de atenção dos estudantes. Sabemos que

não é fácil manter a atenção dos alunos em uma aula longa. O referido autor defende que a cada 15 a 20 minutos haja mudança de atividade a fim de que se consiga manter a atenção dos alunos.

Ele argumenta que a aula essencialmente expositiva é uma *forma pedagógica ineficaz* e, a fim de amenizar essa ineficácia, apresenta dicas que adaptamos a seguir:

- Falar menos tempo, não ler sua apresentação, ter certeza de estar sendo percebido, ouvido e visto;
- Respeitar as regras de retórica, variando ritmo e intensidade de voz, pausas, contato visual, reforçar com repetição as informações que se quer destacar;
- Usar expressões conhecidas ou torná-las conhecidas;
- Fazer uso de perguntas retóricas;
- Fazer uma ruptura de expectativa;
- Propor atividades práticas em que o aluno atue;
- Fazer uso de imagens, provocar associações com algo já conhecido pelo aluno, assim ele despertará seu conhecimento prévio;
- Verificar compreensão solicitando retorno de compreensão. Isso pode acontecer através de pode ser com uma pergunta indireta que indique como o conceito explorado poderia ser aplicado;
- Colocar-se à disposição para responder perguntas;
- Deixar uma questão reflexiva, que inspire ou incite a curiosidade para o tema da aula seguinte, fazendo, assim, uso da estratégia da provocação.

Essas atitudes que acabamos de discutir, segundo Brauer (2012), podem estruturar a prática docente e ser um ponto de partida para que o docente concretize as três dimensões do trabalho docente: a profissional, a pessoal e a organizacional, pois a prática delas, conforme vimos, promoverá o crescimento do professor em sua formação para o presente e o futuro da educação.

No microuniverso da sala de aula, o trabalho docente deve estar voltado ao alcance de resultados eficientes e bem claros para ambos, docentes e discentes. White, em sua obra *Educação*, escrita em 1903, reeditada em 2008 pela Casa Publicadora Brasileira, apresenta considerações muito importantes que delineiam a ação docente. A autora afirma que

antes de tentar ensinar uma matéria, deve ter em seu espírito um plano definido, e saber o que precisamente deseja conseguir. Não deve ficar satisfeito com a apresentação de qualquer assunto antes que o estudante compreenda os princípios nele envolvidos, perceba a sua verdade, e esteja apto a referir claramente o que aprendeu (WHITE, 2008, p. 189).

Esse excerto da obra, escrita há tanto tempo, traz aspectos muito relevantes envolvidos no processo de avaliação: o docente precisa ter um plano, objetivos claros, bem delineados, e a aprendizagem do aluno é o foco, ele precisa ter claro os princípios para avançar e ter as competências desenvolvidas para os próximos passos.

## **MECANISMOS GOVERNAMENTAIS DE AVALIAÇÃO**

Sabemos que, para aprimorar a prática de ensino, é importante que haja um processo de avaliação eficiente. Com base nessa premissa, o MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), propôs-se a realizar tanto a avaliação da educação básica, quanto da educação superior.

### **ENSINO SUPERIOR E MÉDIO**

Para a avaliação da educação básica, foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que consiste em uma avaliação *externa, em larga escala, realizada desde 1990* das escolas públicas. Através do SAEB, são aplicadas

provas aos alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental e de 3ª e 4ª série do ensino médio, além de índices censitários. O SAEB também acontece em escolas privadas, mas em menor dimensão, através de amostragem. Especificamente para o ensino médio, há a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Essas avaliações aplicadas pelo governo brasileiro visam verificar os resultados da prática educacional e, por conseguinte, a qualidade do ensino, realizando, assim, um diagnóstico da aprendizagem dos alunos. Com base nesses dados se forma o Índice de Desenvolvimento da Educação.

## ENSINO SUPERIOR

Para a educação superior, o Inep instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que propõe a avaliação de estudantes de graduação. Nele, os ingressantes são apenas cadastrados e os concluintes avaliados por meio do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade). Além desse exame, outros itens são considerados para a completa avaliação da qualidade da educação no nível superior, tais como a nota do Enem, a titulação e o regime de trabalho dos docentes que trabalham na instituição, a percepção do aluno quantos aos aspectos didático-pedagógicos e de infraestrutura, coletada por meio de questionário aplicado aos graduandos concluintes.

Essas avaliações governamentais são importantes para que se tenha um retrato das instituições e da realidade educacional do ensino no país.

A partir das estatísticas dos vários itens que compõem o SINAES, afere-se a qualidade da educação superior, expressando-a a partir dos índices de desempenho do aluno na prova, no conceito de qualidade do curso e, de forma macro, no índice geral da instituição como um todo.

Essas avaliações governamentais são importantes para que se tenha um retrato das instituições e da realidade educacional do ensino no país. Entretanto, a excelência da prática docente precisa ir além desses exames; ela precisa ser pautada em resultados de aprendizagem, na avaliação do aluno como um todo, no desenvolvimento das competências e habilidades conforme requeridas para a área profissional do estudante.

Apresentamos o processo de avaliação de forma sucinta e simples, sem mencionar as visitas *in loco* para reconhecimento e renovação de reconhecimento, parte da avaliação pela qual passam os cursos de graduação. Apenas mencionamos esses dois sistemas de avaliação para lembrarmos que a prática docente envolve fortemente o alcance de resultados, recaindo sobre o docente um importante responsabilidade nos resultados da aprendizagem do aluno. Aliás, não apenas sobre os docentes, mas também sobre os gestores, que precisam compreender a importância do apoio à prática docente e proporcionar aos professores um aperfeiçoamento de sua prática, por meio de uma formação em serviço. Além disso, a gestão deve acompanhar essa prática de forma que o processo de ensino-aprendizagem seja de responsabilidade da escola como um todo, não apenas do docente.

Ao finalizar este tópico, vale a pena mencionar o que Brauer (2012, p. 215-231) defende sobre como melhorar a prática docente. Em sua obra, ele apresenta algumas ações que podem ser muito úteis aos docentes em exercício. São elas: a autoavaliação, que segundo o autor, pode ser realizada logo após a aula, analisando pontos positivos e negativos; a gravação da aula, a fim de poder refletir com o objeto da reflexão em mãos, podendo torná-la até um objeto de pesquisa; obter um *feedback* dos demais docentes – esse compartilhar pode trazer boas contribuições, pois o colega pode ter uma experiência que o enriquecerá em sua prática, analisar o que poderia ser melhorado; avaliação realizada pelos alunos – nessa ação é importante que a análise seja anônima e que se tenha um direcionamento com questionário, para que o aluno não apenas coloque que a aula foi boa ou ruim. Essas ações se tornarão recorrentes com a formação contínua do docente.

## FORMAÇÃO DOCENTE

A partir da leitura de Tardif (2014) e também de acordo com nossa experiência na educação, acreditamos que o trabalho docente vai muito além da vocação. É imprescindível um processo intencional de formação e o desenvolvimento de saberes específicos da área em que o docente atuará, ou, conforme aponta Tardif (2014), os saberes didáticos, que consistem em: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Cada um deles é importante para sua atuação, como já explicitamos.

Assim, nessa linha, entendemos que os saberes disciplinares se referem aos conhecimentos abordados nas disciplinas que constituem o currículo da formação inicial do docente nos cursos de pedagogia ou de outras licenciaturas de áreas específicas. Esses saberes são eleitos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), instituídas pelo MEC, e regem os cursos de graduação. As DCNs abordam os conteúdos, as competências e habilidades que deverão compor o currículo dos cursos que formarão os futuros docentes para a educação básica.

Para que os saberes disciplinares não sejam trabalhados com os estudantes de graduação de forma fragmentada, é imprescindível que os docentes universitários consigam correlacioná-los de forma interdisciplinar a fim de que os conteúdos sejam estudados de forma significativa, havendo, assim, aprendizagem efetiva. Assim, o currículo de um curso para formação de professores deve contemplar os conteúdos que devem ser apresentados alunos, mas também sua aplicação social e indicar meios para o exercício da função docente através de metodologia e processos de aprendizagem. Precisa ainda fazer parte dos saberes curriculares o conhecimento sobre o aluno com o qual o futuro docente irá trabalhar e os recursos mais eficazes para aplicação e avaliação.

Entretanto, isso não é tão fácil, pois dependerá da compreensão do docente sobre a prática da interdisciplinaridade e da conexão entre o corpo docente. Ou seja, para que haja interdisciplinaridade, precisa haver comunicação entre os docentes que atuam nas diversas disciplinas do currículo.

O currículo dos cursos de graduação é elaborado, além das orientações das DCNs, de acordo com a filosofia institucional, seus valores e formas de a comunidade acadêmica conceber os processos de ensino-aprendizagem. Por exemplo, uma instituição confessional primará por um desenvolvimento global, integral do

aluno, observando, além dos aspectos intelectuais, físicos, emocionais, os valores espirituais, e isso fará diferença na sua concepção de aluno, de docente, de ensino e de aprendizagem e impactará no currículo, uma vez que o conteúdo relativo à filosofia institucional deverá estar presente, no intuito de preparar o futuro docente com uma base bíblico-cristã e com valores éticos-cristãos.

A constituição do currículo deve ser equilibrada entre os conhecimentos pedagógicos e os específicos da área de atuação, pois sabe-se que dominar um determinado conteúdo não significa que saber ensinar. O contrário também é verdade: saber ensinar sem domínio do conteúdo é fadar-se ao fracasso no processo de ensino. Esses saberes profissionais proporcionarão ao docente em formação desenvolver-se como um professor-pesquisador, com um espírito investigativo, que o instigará a enxergar suas ações em sala de aula e todos outros aspectos que envolvam sua prática docente como um objeto de pesquisa.

Uma formação que incentive o fazer investigativo e o saber científico sobre a educação será de grande valia para o desenvolvimento de um profissional que queira continuar aprimorando sua prática e, ainda mais, ser capaz de produzir conhecimentos advindos de sua própria prática, em vez de ser apenas um repetidor de ideias e práticas de estudiosos que, muitas vezes, se encontram longe da prática de sala de aula. Na educação básica, a desconexão entre academia e prática é muito comum, visto que os docentes, quando chegam à realização de seu doutoramento, estão longe da prática do universo escolar.

A intersecção entre esses saberes pode se dar na interação entre os diversos atores do universo escolar, que constituirão em saber coletivo no ambiente escolar, em que a troca de experiência entre os docentes, que pode ser uma iniciativa da escola, ao promover encontros, eventos para estudos de conhecimentos didático-pedagógicos e compartilhar de experiências de práticas exitosas.

Em relação a esses saberes sobre os quais acabamos de refletir é importante que a formação docente esteja de acordo com os pressupostos filosóficos, epistemológicos e com os sistemas de valores da instituição para a qual o docente trabalha, pois é o professor que direciona o processo de ensino-aprendizagem e, se houver dissonância entre esses aspectos, o relacionamento entre docente, escola e aluno estará prejudicado.

Concordamos com Menslin (2013, p. 55) ao afirmar que no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões

pessoais. Ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, encontra-se muito daquilo que ensinamos.

A seguir apresentamos, na figura 3, um resumo dos saberes docentes sintetizados por Tardif (2014, p. 63). Nele estão explicitados os saberes, suas fontes de aquisição e os modos de integração no trabalho.

**Figura 3 – Saberes dos professores**

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das 'ferramentas' dos professores, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

**Fonte: Tardif (2014, p. 63)**

Nessa figura, verifica-se que os saberes estão classificados apenas para nossa compreensão desse todo complexo. Na prática, eles se interconectam e formam o professor eficiente ou não, de acordo com o seu desenvolvimento no tocante a esses saberes.

Nos cursos de graduação, a formação inicial do futuro docente tem seu primeiro passo no esforço de concatenar a teoria com a prática em atividades de participação do graduando nas escolas de educação básica desde os primeiros anos, e com estágio curricular supervisionado nos anos finais a fim de que ele observe, participe e atue com regência de aulas.

## PROGRAMA DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tem incentivado as escolas públicas e comunitárias a participarem de programas de preparo para a docência, tais como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), para as etapas iniciais do curso de graduação, e o Programa de Residência Pedagógica para as etapas finais.

Nos dois programas, os graduandos têm a oportunidade de atuar nas escolas públicas e serem orientados por docentes-pesquisadores, professores universitários e docentes supervisores que atuam na escola básica. Os projetos realizados pelos alunos são produtos de uma operação em conjunto com todos esses atores mencionados. Todos os resultados são registrados em forma de publicação e compartilhados com a comunidade acadêmica em forma de eventos de extensão. Dessa forma, os conhecimentos são construídos em conjunto e a equação ação – reflexão – ação se concretiza, permitindo o aprimoramento da prática, construção de novos conhecimentos e sugestão de recursos de trabalho didático.

Os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais apresentados neste tópico instituem-se de forma processual, desde o ingresso na graduação, e permanecem em desenvolvimento enquanto durar a carreira docente. A formação na instituição de educação superior deve ser embasada no ensino, na pesquisa e na extensão, que se retroalimentam a fim de que o graduando possa ter uma formação a partir das necessidades sociais e na reflexão fundamentada nas teorias da educação, o que contribuirá para a inovação na prática docente.

Especificamente em relação à formação do docente para atuar na educação superior, os saberes que mais se destacam em sua formação são os disciplinares e os experienciais, pois os cursos de mestrado e doutorado, normalmente, preparam seus pós-graduandos para atuarem na pesquisa e demonstrarem seus conhecimentos profundos na área de atuação que escolheram. Assim, quando eles entram na educação superior como docentes, fazem uso do saber da experiência, o de sua área específica de atuação e os conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem, que são espelhados pela vivência que tiveram em sua formação na graduação ou pós-graduação.

Nesse caso, o docente está bem preparado quanto ao conhecimento específico a ser ministrado ao estudante de graduação, mas necessitará de um processo de aprimoramento dos conhecimentos didáticos-pedagógicos, que precisam ser desenvolvidos para que sua prática docente possa ser eficiente. Essa responsabilidade será tanto do professor universitário, quanto da instituição para a qual ele trabalha. Sua formação deverá ser contínua, individual e coletiva.

A formação docente é um processo contínuo, independente do nível de ensino em que o docente atue. O processo de ensino-aprendizagem é uma descoberta permanente, visto que, a cada ano escolar, os alunos trazem novas expectativas e conhecimentos prévios. Além disso, a sociedade está em constante mudança. Por isso, o docente precisa consolidar uma formação na qual seus conhecimentos sejam ampliados de através do grau acadêmico de estudos.

White (2008, p. 221) considera imprescindível a preparação do professor para exercer sua prática e argumenta que ele deve ir além dos conhecimentos científicos e literários, desenvolvendo um coração grande e largueza de espírito, como verificamos em suas próprias palavras a seguir:

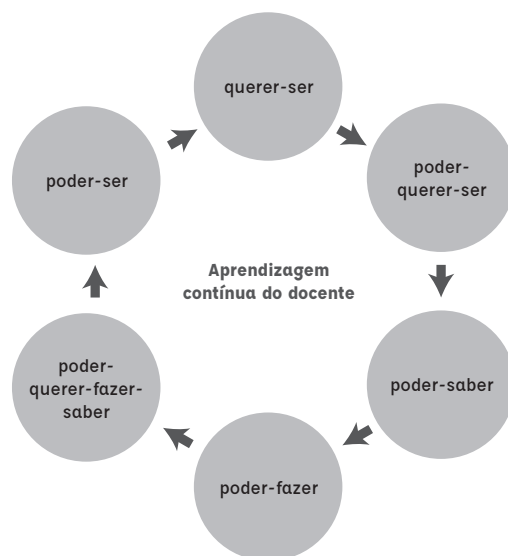
A necessidade de ensino preparatório para o professor é universalmente admitida; poucos, porém, reconhecem quão essencial é o caráter deste preparo. Aquele que avalia as responsabilidades abrangidas no ensino da juventude, compenetrar-se-á de que a instrução nos ramos científicos e literários, somente, não poderá bastar. O professor deve ter uma educação mais compreensiva do que a que se pode obter pelo estudo dos livros. Deve possuir não somente força mas também largueza de espírito; deve não somente ser dotado de uma alma sã mas também de um coração grande (WHITE, 2008, p. 221).

Essas características postas pela autora tornará a formação docente eficiente, nobre e com uma visão mais humana do trabalho docente, o que será um facilitador para que o aluno desenvolva as chamadas *soft skills*, conforme já mencionamos anteriormente.

## FORMAS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

Em princípio, é importante a conscientização de que a formação continuada do docente é um compromisso antes individual e, posteriormente, social, de responsabilidade da instituição empregadora. A formação profissional precisa ser um projeto pessoal, deve ser movida pela aprendizagem contínua e cíclica do docente. Vejamos a figura a seguir:

**Figura 4 – Ciclo de aprendizagem docente**



**Fonte: elaborado pelos autores**

Observamos que o percurso se inicia com a motivação do querer-ser, e o poder-querer-ser, quando o docente possui meios de conseguir estudar e, ao executar os estudos, o poder-saber e a partir do saber, o poder-fazer, ao aplicar

os conhecimentos adquiridos e a motivação para aplicá-los, ao utilizar as estratégias aprendidas e, por fim o poder ser, ao estar em um ciclo constante de aprendizagem. O poder-ser é resultado de estudo contínuo e acarreta um poder-fazer-saber coletivo que se constitui no compartilhamento sistematizado pela instituição e que poderá gerar êxito do processo de ensino.

## EDUCAÇÃO CONTINUADA DE CURTO PRAZO

A educação continuada para o docente pode proporcionar uma formação didático-pedagógica com cunho prático, mas também é importante que, nesse nível, após formação a inicial, ele tenha um aprofundamento do saber científico.

A forma de direcionar a formação pode ser de forma sistemática ou assistemática, de forma mais rápida ou mais demorada, em instituição regular de ensino ou, ainda, por meio de ações informais e de acordo com a necessidade e possibilidade do docente. O importante é que o profissional esteja sempre se atualizando, aprimorando sua performance de atuação.

Caso o docente queira uma formação rápida, poderá escolher cursos de extensão ou de atualização que atendam exatamente ao ponto que ele quer aprimorar, ou ao conhecimento que quer obter. Nesse tipo de curso, o docente não obtém titulação acadêmica, apenas acumula para seu currículo profissional competências que poderão contar para plano de carreira.

Outra forma rápida de se atualizar é a participação em eventos científicos, nos quais há a oportunidade de o docente conhecer as diversas pesquisas que estão sendo realizadas no país ou em outros países, caso o evento seja internacional. Além disso, uma estratégia de formação bastante individualizada e que está ao alcance de todo docente é a leitura de literatura especializada em projetos realizados em sala de aula, experiências exitosas, bem como a aplicação das várias teorias testadas por pesquisadores.

A leitura dessas várias pesquisas, entretanto, necessita ser realizada de forma crítica, não com o olhar de “receita pronta”, pois a aplicação das teorias, metodologias, estratégias e técnicas sempre se dão em um contexto, que depende de vários aspectos, seja de natureza social, linguística, local, de número de participantes, conhecimento do conteúdo, necessidade de adaptação, entre outros. E tudo isso dependerá da capacidade de análise e compreensão da leitura e

estudo do docente interessado em aprimoramento de sua prática. Não é possível aplicar qualquer prática apresentada em alguma literatura sem a análise da situação real em que se quer reproduzir a experiência lida.

## CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Em uma formação um pouco mais demorada, com a obtenção da titulação mínima de especialista e com a qual se queira um preparo profissional com mais horas (mínimo de 360h), alcançando de forma mais rápida um conhecimento didático-pedagógico e um pouco do conhecimento científico, o docente poderá escolher cursos que tratem de formação docente. Atualmente, os cursos de pós-graduação *lato sensu* não são mais obrigados a solicitar um trabalho de conclusão de curso (TCC), o que limita o estudante quanto ao conhecimento científico, já que para realizar um TCC, ele precisaria se aprofundar nesse tipo de saber. Por outro lado, ele poderá, no período de especialização, preparar-se de forma mais prática para atuar em seu contexto de trabalho.

Para um aprofundamento do saber científico, além do conhecimento específico da área, o estudante poderá buscar cursos de mestrado e, seguindo a linha vertical, sua continuidade em doutorado. Nessa formação mais específica, há um maior aprofundamento no saber científico, mas os saberes relativos à conexão teoria-prática na sala de aula, só serão abordados se forem objetos de estudo do pós-graduando. Nesse nível de estudo, o pós-graduando é preparado para pesquisar e publicar seus resultados de pesquisa, independente da atuação prática. Assim, nesse nível de estudo o importante é a aquisição da titulação acadêmica, mas não há um enfoque para a atuação desse estudante, que possivelmente virá a ser professor universitário e poderá trabalhar, conforme a área, em cursos de formação de professores, entretanto, não se garante que ele tenha esse preparo para preparar futuros professores, devido às deficiências que ele poderá ter em relação aos conhecimentos didático-pedagógicos.

Essa defasagem do conhecimento das técnicas e processos que envolvem o ensinar e o aprender pode ser um entrave para a preparação de docentes para a educação básica em cursos de licenciaturas e pedagogia, pois esse não-saber gera um ciclo de o docente universitário não saber dar um tratamento didático ao seu conteúdo e o graduando ao se espelhar nele poderá reproduzir um modelo

ineficiente. Esse ciclo só conseguirá ser rompido com o processo de formação continuada.

Não basta saber o conteúdo específico, precisa saber ensinar, planejar sua aula, utilizar metodologias que facilitem a aprendizagem e, assim, ele conseguirá unir os seus conhecimentos os saberes da profissão e saberes da área que leciona. E o outro lado, o da educação básica, o ciclo pode ser rompido também pela conscientização docente de buscar uma formação prática e, caso a busque em nível de mestrado e doutorado, tome como objeto de estudo sua prática, que é uma forma de criar um importante significado para os estudos teóricos para a análise e intervenção na prática docente com o uso da pesquisa. Nem todos os professores serão pesquisadores, mas aqueles que o forem poderão tomar como objeto de pesquisa sua própria prática.

## O CONCEITO DE PESQUISA-AÇÃO

Concordamos com Franco (2011, p. 166), quando a autora apresenta que a pesquisa é um caminho muito importante para alavancar processos de mudanças nos “sujeitos, nos conhecimentos e nas estruturas organizativas da prática”. Segundo essa autora, “a prática que integra a pesquisa e a extensão tem mais condições de produzir novos significados para a formação de futuros profissionais”.

Um tipo de pesquisa, sugerido por essa mesma autora, que permite a produção de conhecimentos sobre a prática a partir da

“O verdadeiro professor não se contenta com pensamentos obtusos. espírito indolente ou memória inculta. Procura constantemente consecuições mais elevadas e melhores métodos. Sua vida é de continuo crescimento.”  
(Ellen G. White).

intervenção é a chamada pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa é voltado à prática educacional e objetiva “contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança para sua melhoria”. O docente realizador da pesquisa está envolvido na prática e o problema a ser investigado surge nesse contexto da prática e a pesquisa, “a ação e a formação são essenciais” para o êxito do processo (ESTEBAN, 2010, p. 167-168).

Dentre as obras que tratam dessa questão da pesquisa-ação, recomendamos a obra de Maria Paz Sandín Esteban, *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*, que acabamos de mencionar. Essa autora trata da pesquisa qualitativa em educação e apresenta no capítulo 7 uma clara explanação desse tipo de pesquisa.

## CAPACITAÇÃO TECNOLÓGICA

Nesse processo de formação contínua do docente, os recursos tecnológicos são importantes aliados, visto que proporcionam economia de tempo de deslocamento, além de flexibilização de tempo e espaço, bem como permitem ao professor adequar estudos e rotinas de trabalho. A modalidade de estudo a distância é um importante meio para sistematização da formação contínua do docente, que muitas vezes, motivado a aprimorar sua prática, já realiza leituras e participa de eventos de capacitação.

A formação docente continuada *online* dependerá de competências que os docentes talvez não tenham desenvolvido em sua formação inicial, na graduação, as quais envolvem o uso das TICs, a navegação eficiente por um ambiente virtual de aprendizagem e a realização de um trabalho colaborativo por meio do AVA. Desse modo, é importante que as instituições de educação superior incentivem os gestores e docentes de escolas básicas a ingressarem em cursos rápidos nessa modalidade, demonstrando, assim, a eficiência desse tipo de formação. Afinal, o docente que conhece bem as ferramentas tecnológicas estará mais apto a trabalhar com os estudantes de hoje, que têm à mão os aparatos tecnológicos desde cedo.

## RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Conforme já mencionamos, o Relatório sobre o desenvolvimento mundial (WORLD BANK GROUP, 2019, p. 50), apresenta que as habilidades

“sociocomportamentais, como o trabalho em equipe, a empatia, a capacidade de resolução de conflitos e a condução das relações”, são importantes para a atuação da pessoa no mundo do trabalho; para o docente, mais ainda, pois ele é quem formará o profissional para a sociedade.

Dentre essas habilidades que citamos acima, citadas no Relatório, destacamos para nossa reflexão na formação contínua do docente a capacidade de resolução de conflitos, visto que é um elemento muito importante para a atuação docente no contexto escolar; apesar disso, na educação superior normalmente não se adquire preparo nessa habilidade. É na vivência diária, na troca de experiência com os colegas que as situações que surgem em sala de aula vão se acomodando.

Somente o saber da experiência, entretanto, não é suficiente para lidar com a resolução de conflitos que surgem no ambiente da sala de aula; é preciso uma formação mais aprofundada de forma contínua, aliada ao saber da experiência individual e coletiva.

Nessa linha de formação contínua, Masetto (2012, p. 33), ao explicar sobre a formação docente para a implantação de projetos inovadores, apresenta a formação continuada por meio de reflexões coletivas, a partir de uma perspectiva dialógica, na qual os docentes têm a oportunidade de discutir problemas comuns, suas experiências e vivências. Um ponto importante que o referido autor ressalta é que nesse tipo de formação há o aprofundamento das relações interpessoais do grupo, e é essa interação mais intensa entre os docentes que propiciará o crescimento deles no processo de formação.

Na formação continuada, assim como expõe Masetto (2012), as histórias pessoais e profissionais, ou seja, o saber da experiência, suas crenças e valores devem ser considerados nesse processo coletivo de formação proporcionado pela instituição de ensino; por isso voltamos a frisar que os valores docentes precisam estar de acordo com os valores institucionais.

## INTERCÂMBIO INTERNACIONAL

Uma experiência muito importante para a experiência pessoal e profissional do educador é a realização de intercâmbio nacional ou internacional, a fim de ampliar sua experiência cultural, além de realizar um benchmarking em outras instituições, observar relacionamentos, metodologias e ampliar a visão

do mundo educacional. A maior dificuldade para essa modalidade de formação continuada é a língua estrangeira, pois a falta de fluência, principalmente da língua inglesa, dificulta que o docente se aventure nessa estratégia para aprimorar seus conhecimentos profissionais.

Uma forma de viabilizar esse caminho é o graduando, durante sua formação, realizar estudos na área didático-pedagógica em inglês ou outra língua de sua escolha e fazer leituras já direcionadas na língua estrangeira escolhida. Brauer (2012) sugere que as instituições de educação superior possam ofertar disciplinas em inglês de conhecimentos específicos da área profissional do estudante, para que o graduando já se acostume a estudar o conteúdo específico em língua estrangeira.

Na educação superior, essa experiência de intercâmbio tem sido incentivada pelas instituições em programas de mobilidade docente, o que proporciona ao professor participar de atividades acadêmicas em outras instituições, seja ministrando palestras ou realizando alguma atividade de pesquisa. Normalmente, esses programas de mobilidade ocorrem com maior frequência em instituições públicas. Para quem está cursando o doutorado, é comum a realização de estudos no exterior, com bolsa. Trata-se da chamada “bolsa sanduíche”, em que o doutorando faz parte de sua pesquisa no exterior.

Esse tipo de formação com vivência em outras realidades educacionais pode ser uma ação importante para alavancar as inovações no processo de ensino-aprendizagem, pois com a análise de cada realidade e a observação de como cada um trabalha na educação, é possível repensar a nossa realidade.

## CULTIVO DE RELACIONAMENTOS

Uma forma pouco explorada de formação contínua é a formação em rede, conforme apresentam Bacich e Moran (2018, p. 8), argumentando que a rede de relacionamentos sociais é uma grande oportunidade de aprendizagem ativa, pois em vez de ser usada apenas para entretenimento, pode ser útil para a troca de experiência e reflexões teórico-práticas. Os mesmos autores apresentam que uma maneira de se manter em aprendizagem é o contato contínuo com profissionais experientes, que pode se dar por meio de redes sociais, ou de maneira mais formal, em grupos de pesquisa.

Todas essas formas de educação continuada que aqui expusemos apenas farão sentido se o docente estiver, de fato, motivado em sua profissão. Se efetivamente ele quiser atuar de forma a sempre aprimorar seu trabalho, precisa ter dentro de si o espírito de servir, precisa ter prazer em ver o outro aprender e, sobretudo, querer aprender. A realidade educacional só mudará com o esforço de cada um em prol de si mesmo e depois pelo compartilhamento das experiências.

Ao encerrarmos este tópico, lembramos de uma afirmação de White (2008, p. 223) que diz: “O verdadeiro professor não se contenta com pensamentos obtusos, espírito indolente ou memória inculta. Procura constantemente consecuições mais elevadas e melhores métodos. Sua vida é de contínuo crescimento”. Esse pensamento indica uma postura docente requerida não apenas na época em que fora dito, século 19, mas se faz também presente hoje, no século 21.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ser professor, atualmente, requer mais que preparo acadêmico. A expectativa do mundo educacional é que o docente tenha uma formação inicial que abranja além dos conhecimentos da área de atuação e os didático-pedagógicos. É de suma importância que ele lidere sua carreira de tal forma a avançar em sua formação pessoal e profissional, no intuito de alcançar o maior resultado possível em relação à aprendizagem de seus alunos, que são normalmente avaliados por exames externos instituídos pelo MEC/Inep.

Os rumos da educação, conforme discutido neste capítulo, dirijam-se para a constituição de um profissional que desenvolva habilidades/competências sociocomportamentais que facilitem o trabalho em equipe, a resolução de problemas complexos e o desenvolvimento do pensamento crítico, além de dominar os recursos tecnológicos a fim de que ele próprio esteja preparado para as exigências do mundo do trabalho, mas que também possa preparar seus alunos.

Diante desse contexto, o professor necessita fundamentar sua prática nos saberes desenvolvidos ao longo de sua formação, e que continue desenvolvendo-os, seja em nível de especialização, mestrado ou doutorado, ou com leituras especializadas, cursos ou eventos de extensão, ou ainda, em uma formação online, nas formas já mencionadas.

Dentre todas essas alternativas, o mais importante é que o docente se torne um administrador de sua carreira, que não espere um investimento apenas por parte da instituição de ensino, mas invista individualmente em sua formação a fim de que sua prática logre êxito para si e para seus alunos.

Esperamos que essas reflexões que apresentamos sejam uma motivação para que você, professor, aprimore sua prática e sua formação continuada, e você, gestor, possa estruturar programas de formação docente de tal forma a proporcionar tanto o crescimento do corpo docente, como os resultados de aprendizagem dos alunos, fazendo com que a instituição educacional esteja, de fato, a serviço da sociedade, formando profissionais eficientes para atuar no mundo do trabalho de acordo com as necessidades atuais, conforme apresentamos pelo *World Development Report* (WORLD BANK GROUP, 2019). No universo acadêmico, faz-se necessária a criação da cultura profissional de constante aprendizado, o que instituirá uma maior valorização da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

informacao-da-publicacao/-/asset\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRAUER, M. **Ensinar na universidade**: conselhos práticos, dicas, métodos pedagógicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, M. (Org). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MENSLIN, D. J. **O que esperam de mim como professor da Rede Adventista**. Curitiba: Editora MM, 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

WHITE, E. G. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008. Disponível em: <http://www.centrowhite.org.br/files/ebooks/egw/Educação.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

WORLD BANK GROUP. **World development report 2019**: the changing nature of work. Washington, DC: World Bank, 2019. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/816281518818814423/pdf/2019-WDR-Report.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.



## **COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E A GESTÃO DE CONFLITOS**

O espaço escolar envolve uma relação simbiótica entre a comunicação e a educação. Nesse espaço, existem complexas redes de relacionamentos e os conflitos acontecem com frequência. Este capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre esse tema, propondo um desenho comunicacional capaz de lidar com os ruídos próprios do espaço escolar.

As reflexões aqui apresentadas são resultado das experiências que os autores deste livro tiveram ao longo de sua trajetória como docentes e gestores e dos estudos realizados nas áreas da comunicação e educação nos diversos níveis de ensino, desde o até o doutorado, consolidando a relação teoria e prática acumulada ao longo das experiências vivenciadas na carreira no ambiente educacional.

Nossas reflexões se focalizarão no processo de comunicação tomando o docente como ponto de partida, os conflitos que possam surgir a partir da prática docente e, por fim, de que forma a comunicação assertiva pode ser um caminho de solução dos problemas no ambiente escolar.

### **O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DOCENTE**

Focando nossa análise na comunicação docente, temos que considerar algumas relações que afetam diretamente a prática docente, como por exemplo: professor-aluno, professor-coordenação/direção, professor-pais. Relembrando o processo de comunicação, destacamos:

- As intenções postas no discurso emissor (destinador) e receptor (destinatário);
- O tipo de relação, o direcionamento dos percursos, que podem ser paralelos, interseccionados ou opostos e, ainda, a relação de confiança existente; a mensagem (conteúdo);
- O domínio do código; o meio (canal) utilizado para a comunicação; os ruídos ou barreiras que podem atrapalhar o diálogo;
- O contexto em que a comunicação ocorre e a bagagem cultural e linguística dos atores.

A seguir, apresentamos reflexões sobre esses elementos que atuam no processo de comunicação e que afetam o processo educacional.

## AS INTENÇÕES DOS ATORES

O primeiro tópico – as intenções dos atores – são de extrema importância para a realização da comunicação. Sabemos que toda comunicação é carregada de intenções e, normalmente, a intenção não fica clara no diálogo, manifestando-se por mecanismos como a persuasão, através da qual se propõe ao destinatário um querer-fazer, a partir de uma motivação pelo saber que se intersecciona com o crer-saber do destinatário.

Por exemplo, na relação professor-aluno, o professor, na intenção de fazer o aluno querer aprender a conjugação verbal, e sabendo que toda criança gosta de chocolate, associa o querer-fazer com o sorteio de bombons. Outro mecanismo pode ser a provocação, em que o destinador provoca o destinatário a se expor a partir de sua fala: “eu sei que você sabe”, levando o destinatário a uma exposição forçada. Outra forma de abordagem da intenção pode ser a intimidação, em que o destinador propõe o dever-fazer para o destinatário, por exemplo: “se você não fizer a lição não ganhará um ponto na média”.

Esses mecanismos de manipulação no discurso (provocação, sedução, tentação e intimidação) são estudados pela semiótica (ciência da significação) e

podem ser lidos em BARROS (2001), em sua obra *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. Conhecer esses modos de manipulação ajudam o professor a repensar a forma de expor suas intenções no discurso, evitando uma comunicação geral com processos de comunicação que não funcionarão com todos os alunos, pois cada aluno possui seu objeto de valor e o discurso docente só o atingirá se houver uma intersecção entre a intenção do professor e o desejo do aluno.

A expressão das intenções no espaço escolar gira em torno da necessidade de alcance de resultados de desempenho na aprendizagem avaliada tanto na escola, quanto por órgãos governamentais externos, como na avaliação realizada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A forma de exposição das intenções se dará de acordo com o relacionamento de confiança que existe entre os atores do espaço escolar e se os valores que são compartilhados entre os sujeitos da comunicação são comuns ou não. No exemplo do sorteio de bombons acima citado, se o aluno não gostar de chocolate, essa motivação não o afetará. Assim, se o processo de manipulação do destinador não levar o destinatário a agir, indica que o destinatário não estabeleceu uma relação com o destinador e que ele se “recusa em participar do jogo” (BARROS, 2001, p. 39).

## TIPO DE RELAÇÃO

Partindo para olhar as relações entre os sujeitos da comunidade escolar a partir de seus percursos, propomos que eles podem ser paralelos. Quando o objeto de valor é o mesmo, ambos têm como valor alcançar a aprendizagem (obtenção do conhecimento), entretanto, cada um faz um percurso para alcançar os valores, objetivos, sem que o percurso dos sujeitos se cruze. Esse tipo de relacionamento no espaço escolar tende a ser comum na sala de aula ao pensarmos nos valores de professor e alunos.

Normalmente, o professor quer que o aluno aprenda; sua intenção converge em sua prática pedagógica para um diálogo em que o aluno evidencie sua aprendizagem. O aluno, por sua vez, quer alcançar a aprendizagem (obter conhecimento, passar de ano), mas seu percurso, muitas vezes, é pautado por obrigação e sua comunicação emerge como hostil, mesmo que o valor proposto pelo professor seja o mesmo. Assim, os percursos de ambos correm paralelos.

Pensando na escola e no jovem de ensino médio de hoje, sabemos que os percursos de ambos têm sido paralelos, visto que o jovem está imbuído em um processo de comunicação digital (SOARES, 2011) muito mais intenso que a escola que, mesmo em tempo de pandemia, como este em que vivemos, obrigou-se a usar o meio digital, contudo não de forma natural, como a utilizada pelo aluno.

Na relação professor/gestores, os percursos podem estar paralelos quando ambos querem o sucesso dos alunos, mas delinham ações de modo paralelo sem haver um cruzamento de ações, mediante um processo de avaliação conjunta dos processos pelos diversos atores do ambiente escolar.

O processo de interseção entre os percursos é a situação ideal em que os objetos de valores são os mesmos e a intenção da comunicação converge para o alcance do sucesso na aprendizagem. Pensando nos percursos professor/alunos, a interseção se dá a partir do momento em que a prática pedagógica se delinha para a adoção de uma metodologia que se aproxime dos vários tipos de aprendizagem e do uso de meios que atinjam o querer-fazer dos alunos, ou seja, meios que lhes sejam familiares, como o uso da internet, games e outros programas familiares aos alunos.

A interseção entre os percursos do professor e de gestores pode se efetivar no envolvimento ativo de ambos no próprio percurso - na construção da proposta pedagógica e no acompanhamento e avaliação desse percurso de forma contínua.

Os maiores problemas ocorrem quando os percursos são opostos, quando cada ator elege seu objeto de valor e delinha seu percurso para alcançá-lo. Nessa premissa, podemos pensar em uma escola que elege como objeto de valor resultados efetivos, mas em seu percurso adota uma postura instrutiva, informativa, sem atingir seus interlocutores; professor que adota como objeto de valor a aprendizagem de seus alunos, mas que ignora as intenções deles, realiza, assim, um percurso que traz a efetividade na aprendizagem apenas para uns poucos que se engajam no percurso do professor interseccionado ao percurso dele.

Em relação aos percursos possíveis que acabamos de explicar, pensemos na figura dos pais, os quais, propositadamente, não foram mencionados até então. Eles podem se envolver no percurso do filho (aluno) e querer que ele aprenda sem se importar com o processo, e seu percurso será caracterizado mais pela cobrança e pela fiscalização; ou eles podem se engajar no percurso do professor e da escola, quando interseccionados, tornando-se, assim, aliados desses dois

atores, o que permitirá a continuidade do processo realizado na escola. Os pais serão, portanto, auxiliares do processo ensino-aprendizagem.

Partindo para o item “conteúdo da mensagem”, temos que considerar no processo comunicativo também o tópico bagagem cultural e linguística dos atores, o que implicará na compreensão ou não da mensagem. O professor pauta o conteúdo da mensagem na temática contida na proposta pedagógica da escola, do proposto em seu plano de ensino e de aula. Para ser compreendido, esse conteúdo precisa ser comunicado de tal forma que se torne significativo, faça sentido para o aluno e seja condizente com seu nível de letramento. Na relação professor/gestor, da mesma forma, as orientações didático-pedagógicas propostas pela escola precisam fazer sentido para o professor.

## DOMÍNIO DO CÓDIGO

Seguindo os elementos da comunicação que propusemos, o domínio do código e da língua materna é crucial para todos os atores da comunicação. Faz toda a diferença conhecer a norma padrão da língua e suas variantes linguísticas e, sobretudo, respeitar os falantes que fazem uso dessas variantes de acordo com seu lugar de origem, sua cultura, sua idade, sua posição social etc., além das diversas modalidades de sua expressão, se formal ou informal, se escrita ou falada.

Assim, os sujeitos da comunicação no ambiente escolar precisam dominar a norma culta e respeitar suas variantes linguísticas a fim de que haja uma efetividade de diálogo.

Primar pelo domínio da língua é um caminho que pode garantir uma comunicação mais inteligível, uma vez que o sujeito que domina a norma padrão da língua tem a possibilidade de usá-la de acordo com a situação comunicativa.

Outro elemento da comunicação muito importante é o meio (canal) escolhido para a transmissão da mensagem. Os meios de comunicação têm se transformado ao longo dos anos e escolher o melhor a ser usado dependerá do contexto, do conteúdo, do relacionamento entre os envolvidos no processo de comunicação, além do tempo e espaço em que ela ocorre.

Atualmente, o meio digital tem sido o mais utilizado de forma geral para a maioria das necessidades de comunicação. Entretanto, dependendo do contexto e do conteúdo, nem sempre esse é o melhor meio. Por exemplo, em uma comunicação do

professor para os pais sobre o desempenho do filho, o e-mail, o programa da agenda digital ou o *WhatsApp* podem não ser o melhor meio. Nesse caso, a comunicação falada pode sobrepujar em eficácia em relação à escrita, visto que nela se inclui a comunicação não-verbal, como os gestos, a expressão facial, movimento e postura do corpo, o olhar, além do tom de voz, timbre, volume, clareza, velocidade e ênfase. Todos esses elementos da comunicação não-verbal contribuem para a compreensão da comunicação e eles se completam no momento da fala.

Na realidade presente, muitas vezes, a comunicação verbal não é possível, sendo a escrita o meio a ser utilizado. O destinador da mensagem precisa escolher o meio e a forma da linguagem, se formal ou informal, a fim de estabelecer com o destinatário um relacionamento de confiança tanto no sujeito comunicador, quanto na mensagem.

Nessa questão dos meios de comunicação, em relação aos alunos, o professor precisa considerar que na modalidade escrita, o mundo de imagens, uma linguagem caracteristicamente econômica utilizada na internet, além dos estrangeirismos fazem parte da vida digital dos alunos, visto que eles se utilizam desse meio para relacionamento social e desenvolvimento pessoal.

Assim, ao construir sua proposta pedagógica, o professor precisa considerar que a criança, o juvenil e o jovem estão mergulhados no mundo online e navegam nele não mais apenas para se distraírem, mas também para se instruírem; portanto, manejam as ferramentas online de modo eficiente. Assim, aproveitar ao máximo esse meio para o estudo dos conteúdos a serem apreendidos poderá facilitar a intersecção dos percursos de que tratamos acima.

## CONTEXTO EM QUE A COMUNICAÇÃO OCORRE

Ainda analisando os elementos que compõem a estrutura da comunicação, destacamos os ruídos ou barreiras que podem impedir que a comunicação seja efetivada no ambiente escolar. As barreiras, segundo Blikstein (2006), podem ser de ordem cultural, e isso abrange os dois elementos que colocamos no início desse tópico do capítulo: bagagem cultural e linguística dos atores. As barreiras de natureza cultural envolvem crenças, repertório linguístico e toda uma vivência que formarão um quadro de visão de mundo que influenciará a forma como o conteúdo da mensagem será interpretado.

Essa premissa é muito importante no contexto escolar, pois sendo ele um microuniverso social, une a convivência de pessoas provenientes de vários lugares e culturas. Essa reflexão para o professor é de suma importância, uma vez que os alunos chegam à escola com valores, linguagem e visão de mundo adquiridos no seio familiar; cabe, então, ao professor, conhecer seus alunos individualmente para, em um ambiente de respeito e de acolhimento, trabalhar os valores propostos em sua instituição e oportunizar o estudo da norma padrão da língua materna, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de suas competências e habilidades comunicacionais e intelectuais ao prepará-lo para o exercício de sua cidadania desde sua infância.

Além dessas barreiras, podemos citar a falta de empatia entre destinador e destinatário, a escolha inadequada, quanto ao momento, ao local e meio, para a realização do diálogo. Como exemplo, lembramos: um bilhete enviado aos pais para comunicar algum incidente acontecido na escola com o aluno pode causar uma série de ruídos, mesmo que as palavras sejam bem selecionadas, pois o aspecto emocional pode afetar a compreensão da mensagem.

Uma outra barreira que podemos mencionar é quando o destinatário tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto; por exemplo, os temas e conceitos a serem tratados nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. A introdução de um tema novo precisa sempre partir de pontos já conhecidos do aluno.

Um aspecto importante a se levar em consideração quanto às barreiras na comunicação é a crença na mensagem, ou seja, o quanto o destinatário acredita no conteúdo emitido pelo destinador. E, ainda, a falta de interesse do destinador quanto ao tema tratado. Isso acontece em sala de aula, quando o professor trata de algum conteúdo pelo qual o aluno não tem interesse ou que não possui sentido para ele. Há que se considerar também quando um dos sujeitos da comunicação responde com um comportamento agressivo, gerando um distanciamento entre os interlocutores.

Além dessas barreiras citadas, podemos considerar as interferências externas, desde os simples ruídos até os temas que estão à tona na sociedade, que podem atrapalhar o andamento em sala de aula caso não sejam discutidos ali.

Uma barreira muito comum na escola é o tempo. Como o conhecimento é dividido em disciplinas e elas têm horários específicos no currículo ao longo

do dia e da semana, a pressão de comunicar os conteúdos em determinado tempo pode se tornar uma barreira à eficácia da comunicação.

Destacamos, ainda, dentre as diversas barreiras na comunicação, o desconhecimento de palavras e conceitos utilizados pelos interlocutores, o que impedirá a interpretação da mensagem, conforme a intenção do destinador.

Considerando ainda a modalidade escrita, podemos citar, na esteira de Blikstein (2006), a importância do escrever bem, o uso correto da língua materna, os mecanismos de se comunicar de acordo com o contexto, com a intenção do destinador, de acordo com o tipo de mensagem a ser emitida. E, como na forma escrita o tempo do destinador é diferente do tempo do destinatário, a mensagem pode ser revisada antes de ser enviada e isso permite que o destinador da mensagem possa pensar na melhor maneira e meio de expor suas ideias.

Diante dessas barreiras aqui citadas, dentre tantas outras existentes, surgem os conflitos, as diferentes interpretações da mensagem, que podem ser geradas, por exemplo, pela inadequação de meio, de linguagem, de forma de se apresentar o conteúdo, impedindo de conseguir, portanto, a confiança entre os sujeitos comunicadores.

Dentre as diversas barreiras na comunicação, o desconhecimento de palavras impedirá a interpretação da mensagem.

## RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Em uma visão bíblico-cristã adventista, o conflito é inerente à história desde a queda da humanidade. Assim, conforme as palavras da autora Ellen White (2008, p. 154), “este conflito

penetra em todos os aspectos da experiência humana”. Este cenário global de conflito entre o bem e o mal, conforme relato bíblico, também se encontra presente no microuniverso escolar, e ter essa cosmovisão bíblica faz toda a diferença na forma de se enxergar o ser humano, ser criado por Deus, com capacidade individual plena de raciocinar.

Cada ser humano se difere dos outros na forma de pensar e agir, é um ser único dotado de uma história que é só sua, possui diferenças, e essas diferenças na relação interpessoal podem gerar incompatibilidade, influenciar nas tomadas de decisões, ocasionar situações, problemas e conflitos. Os conflitos podem ser verídicos, surgem e mudam dependendo das circunstâncias, podem ser consequência de um já estabelecido, podem surgir de situações mal resolvidas ou interpretadas de forma equivocada.

O conflito é parte integrante da vida, das relações sociais, familiares e profissionais; pode surgir das diferenças de interesses ou opiniões. Pode ser interno, externo, pessoal, interpessoal ou intergrupais. O interpessoal pode surgir por insegurança, problemas de autoestima, necessidade de autoafirmação. Os intergrupais podem surgir pela falta de confiança no outro, julgamento precipitado, briga de poder, vaidade, que surgem quando há discordância de pontos de vista e não há diálogo centrado no que é melhor para o bem comum. É quando os valores e interesses pessoais estão acima de qualquer coisa.

Esses conflitos ocorrem quando há disputa por algo que não é suficiente para todos, pela necessidade ou desejo de mandar, dirigir ou controlar o outro, quando o orgulho pessoal está ferido, quando valores e crenças estão em jogo, quando interferem nas emoções e questões relacionadas à identidade. Eles são gerados por situações de desconfiança, dificuldade de comunicação, assertividades das pessoas, dificuldade de estabelecer e/ou manter um diálogo, confronto de ideias; envolvem uma disputa de interesses pessoal e institucional. A comunicação entre as partes pode aumentar ou diminuir as consequências.

É possível identificá-los de forma explícita quando raiva, hostilidade, tristeza e desmotivação são evidenciadas através de palavras e/ou atitudes, e de forma implícita quando a pessoa age de forma mascarada, quando, através de um semblante de satisfação e tranquilidade, manipula e articula visando a seus próprios interesses, não se importando se alguém está sofrendo ou se será prejudicado.

Embora os conflitos possam ser considerados fonte de desentendimentos, antipatia, insatisfações, intrigas, situações de ansiedade, estresse, desconfiança e discórdia, quando gerenciados com maturidade e competência, possibilitam crescimento, inovação, produtividade, amadurecimento, motivação na busca de novos desafios e metas.

Considerar o conflito como algo negativo não está atrelado à divergência de pensamentos e sim à postura diante deles. Pensando na relação gestores e docentes, no ambiente de trabalho, o conflito pode causar queda na produtividade, baixa qualidade nos serviços e clima ruim. Gestores focados em inovação consideram o conflito como estimulador. Na escola, os conflitos podem se intensificar se não houver uma combinação entre a comunicação formal dos processos e objetivos e informal entre os atores que atuam no ambiente escolar.

Sabemos que situações conflitantes oportunizam desenvolvimento e crescimento pessoal e interpessoal, evitando acomodação. Na diversidade, surgem novas ideias e formas de solucionar problemas, por isso o diálogo entre os pares do corpo docente e do corpo de gestores amplia as oportunidades de troca de experiências, de tal forma que ocorra um crescimento das atitudes colaborativas no ambiente escolar.

Em algumas situações, o conflito não está restrito ao que está certo ou errado, mas às ideias e posições defendidas. Uma das dificuldades está relacionada à incapacidade de identificar ou à humildade em reconhecer as

O conflito pode causar queda na produtividade, baixa qualidade nos serviços e clima ruim.

circunstâncias de onde advém o conflito. Problemas mal resolvidos se repetem e podem ser mais intensos.

A ideia de que o conflito é ruim está deixando de existir. Ele pode ajudar nas relações sociais e desenvolver a empatia, desde que se reconheça as diferenças como algo natural, como oportunidade de amadurecimento e não como ameaça, e desde que se respeite a percepção diferente do outro, o que resultará em um estímulo à cooperação.

Podemos considerar o conflito como algo positivo e/ou negativo dependendo da forma como é conduzido, visto que diferenças de opiniões e diálogos possibilitam a construção de um ambiente favorável a relações saudáveis. A negatividade do conflito não está na divergência de pensamentos ou comportamentos, mas na reação das pessoas e, quando gerenciado de forma cordial, possibilita altos níveis de performance do pessoal envolvido na gestão e na execução do trabalho pedagógico.

Os gestores podem contribuir com o trabalho docente desenvolvendo uma administração estratégica na escola, de tal forma que o professor se sinta apoiado e livre para desenvolver seu trabalho em busca de um ambiente interativo entre os alunos, sem que ele se sinta constrangido em ter uma sala de aula com alunos em grupo, trocando ideias e agindo de uma forma colaborativa ao invés de uma sala de aula quieta, com alunos enfileirados sem uma comunicação efetiva.

## **CONFLITOS NA ESCOLA**

A escola é o local onde os alunos têm acesso ao conhecimento, e podem desenvolver suas relações sociais, éticas e morais. Nela, eles podem através dela também compreender seu papel e valor na família, na escola e na sociedade. A gestão escolar requer dos professores qualidade em seus serviços e os pais exigem da escola sucesso acadêmico dos filhos.

No conflito que pode haver entre os alunos, a resolução precisa ser formativa e não punitiva, mas o que normalmente acontece é que os envolvidos são punidos com alguma advertência ou suspensão de aulas. Perda e a responsabilização por consequências ocorrerão, mas a conscientização e o diálogo devem embasar todo o processo da resolução de conflitos. Assim, as atitudes e o motivo do conflito devem ser analisados, as responsabilidades e

corresponsabilidades devem ser assumidas e o conflito dirimido entre as partes envolvidas por meio da atitude consciente.

Atualmente, nas escolas, cada turma tem o seu professor conselheiro, aquele responsável pela turma, que detecta os problemas e procura desenvolver um diálogo para a resolução de conflitos. Aparece na escola a figura do orientador educacional que, normalmente, é um psicólogo que atua de forma individual ou coletiva, a depender do tipo de conflito.

Com a instituição de um professor conselheiro de turma e de um orientador educacional, a escola visa trabalhar os conflitos e proporcionar aos alunos uma formação de cidadãos engajados, pensantes, com objetivos, metas, sonhos e que saibam administrar e gerenciar seus conflitos internos e nas relações entre pares.

O orientador educacional atua como um elo entre os demais atores. É ele que, nos conselhos de classe, apresenta o trabalho de atendimento que é realizado com os alunos, além de suas dificuldades socioemocionais. Esse profissional atua de forma a auxiliar a equipe gestora na tomada de decisões diante dos conflitos que envolvem os alunos e a família e que interferem no desempenho escolar do aluno.

Na escola, o conflito oferece aos alunos e professores oportunidade de expressão de opiniões, novas possibilidades e oportunidades. O problema é quando o foco está nos objetivos e metas individuais e não na missão, metas e objetivos da escola. É um grande prejuízo para a escola quando os interesses pessoais estão acima do grupo. A promoção do equilíbrio e a harmonia entre os envolvidos contribuem para o crescimento pessoal, profissional e da escola, mas é preciso cuidar na forma de gerenciar.

Conflitos na escola são construídos nas relações com os atores da comunidade escolar, que são os gestores, os professores, os funcionários, os alunos, os pais e a vizinhança. Podem ser motivados pela falha na comunicação, diferenças de metas, informações distorcidas, remuneração, competição, e interferem diretamente nos relacionamentos interpessoais.

Na sala de aula, professores se deparam com pessoas de diferentes hábitos, sonhos, expectativas, valores, culturas, raças, crenças, e isso gera conflitos. Entre os professores, os conflitos podem surgir pela diferença de valores éticos e morais, dificuldade na comunicação, vaidade e competição. Entre alunos e professores, podem surgir por dificuldades de compreender as explicações, insatisfação com a nota e/ou critérios de avaliação, reprovação ou por não se identificarem com a

disciplina. Entre alunos, pode haver discriminação, rivalidade, competição e até mesmo o *bullying*. Entre pais, professores e gestores, os conflitos surgem por não concordarem com a nota do filho, extravio ou perda de bens, demora na devolutiva de alguma solicitação e por não terem canal para escuta, enfim, por não haver um relacionamento claro e instituído entre a escola e os pais.

Muitos gestores não aceitam que precisam proporcionar aos professores e demais colaboradores um ambiente de escuta para novas ideias e opiniões com foco na elaboração de estratégias e metas focadas na resolução de problemas. Por conta disso, algumas situações podem ser um estimulador para o surgimento dos conflitos na escola, especialmente quando não se oportuniza um espaço para escuta, não se tem uma cultura de emitir *feedback* sobre pontos positivos e se pontua apenas o que pode ser melhorado. Isso pode fazer com que os professores se sintam desvalorizados.

Para que haja a construção de um ambiente que favoreça a tolerância, a empatia e a cordialidade, a reação dos gestores diante dos diversos conflitos na escola deve ser o de focar no fato, compreender as diferenças socioculturais e tratar cada situação de forma individualizada. Abrandar o problema, através de atitudes de harmonia não soluciona o problema; ele precisa ser identificado e discutido a fim de ser solucionado. A conduta adequada é convidar o envolvidos para refletir e entender o ponto de vista da outra parte.

A gestão de conflitos consiste no reconhecimento e busca de soluções através de uma abordagem direta ou indireta. A abordagem direta possibilita identificar e analisar o motivo do conflito e contribui para que ambos se sintam importantes dentro do processo. Em alguns momentos, é necessário mudanças comportamentais que exigem o senso de ordem dos níveis hierárquicos.

Para a resolução de conflitos, é importante que os sujeitos envolvidos saibam se adaptar, realocar, negociar e deixar de lado tensões, palavras ríspidas, condutas de agressividade ou indiferença e, ainda, atitudes de ataque e defesa entre os interlocutores, a fim de que se possa tratar do problema.

A forma de administrar o conflito escolar sempre sofre variação de acordo com o olhar dos gestores, que podem considerar o conflito como instrumento de crescimento ou interpretá-lo como um grave problema que precisa ser extinto. Na comunidade escolar, é comum inibir conflito, pois normalmente ele é visto como algo ruim; mas, na realidade, as escolas precisam da diversidade de

profissionais que sejam criativos, capazes de desenvolver suas atividades com flexibilidade, pontualidade, empenho e dedicação.

## MEDIAÇÃO DO CONFLITO NA ESCOLA

Se o universo escolar é formado por pessoas diferentes e o conflito certamente se instalará, caberá aos envolvidos a utilização de técnicas de mediação de conflitos. Para a mediação de conflitos, é necessária a participação de uma pessoa que entenda da temática e que seja imparcial, a fim de que se tenha a apresentação dos fatos e se construa um diálogo para a análise de um conjunto de alternativas cabíveis para a solução do problema.

A mediação propicia a reorganização do problema e o surgimento de um espírito de cooperação, o que contribui para a solução do problema de forma madura, proporcionando o desenvolvimento da tolerância, da empatia, do senso de pertencimento e de valor.

No contexto escolar, os conflitos precisam ser identificados, enfrentados e superados a fim de que a escola atenda seus objetivos enquanto instituição de ensino. As escolas que negam sua existência deixam de vivenciar novas oportunidades. Ao valorizarem o conflito, ao conseguirem dialogar, respeitar e aceitar as diferenças, incentivando o pensar e a comunicação efetiva entre os seus diversos atores, as escolas se instituem no mundo real. Para tanto, a escola precisa comunicar de forma clara sua filosofia, sua missão, seus objetivos e valores para todos da comunidade escolar: pais, alunos, funcionários, professores.

Mesmo com essa clareza de propósito, os conflitos podem surgir. Entretanto, os elementos que os atores do ambiente escolar podem lançar mão estão postos. Assim, os ânimos e as atitudes podem convergir para um processo de cooperação.

Del Prette e Del PretteTavares (2006, citado por TAVARES, 2014) apresentam que as pessoas que se relacionam bem em seu contexto de trabalho tendem a ser mais saudáveis, a entregarem melhores resultados, e a desenvolverem relacionamentos mais efetivos.

Não há receita pronta para a mediação de conflitos. Cada escola possui suas complexidades e é preciso um diagnóstico em primeira instância; entretanto, um caminho a ser buscado no ambiente escolar é o da comunicação assertiva, o que certamente instrumentalizará a comunidade escolar a lidar com os conflitos.

## A COMUNICAÇÃO ASSERTIVA - UM CAMINHO EFICAZ

Considerando que os conflitos são propulsores de mudanças, e após refletirmos sobre o processo de comunicação no ambiente escolar e seus possíveis conflitos, há que se refletir sobre a questão da assertividade. Ela vai além do processo de comunicação e inclui o comportamento diante da rede de relacionamento que se estabelece no ambiente.

Em princípio, o que é ser assertivo? O *Dicionário de Língua Portuguesa Online* apresenta definição tanto para a área da linguística, quanto para a área da psicologia, como vemos a seguir:

[Linguística] Cujas validade da declaração que, sendo positiva ou negativa, é completamente assumida pelo locutor; declarativo.

[Psicologia] Que expressa segurança ao agir; que se comporta de maneira firme; que demonstra decisão nas palavras.

As duas definições apresentadas acima se concatenam com as reflexões que apresentamos sobre a comunicação docente, a intenção de comunicação que está presente em todo ato comunicacional e delinea o relacionamento entre os sujeitos envolvidos. A expressão “segurança ao agir” apresenta exatamente a postura profissional que o professor ou o gestor precisa ter no relacionamento com os demais atores que fazem parte do contexto escolar.

Escolas que negam a existência de conflitos deixam de vivenciar novas oportunidades.

A expressão declarativa apresentada pelo dicionário, a postura segura do destinador/emissor coopera para a resolução de conflitos. No comportamento assertivo, há coerência entre as expressões verbais e não verbais – a forma como se diz condiz com o que se diz!

Faremos a seguir uma incursão sobre reflexões apresentadas por estudiosos na área da psicologia a fim de compreender e subsidiar nossas análises sobre a comunicação assertiva de docentes e gestores, visto que esse tipo de comunicação se caracteriza como um comportamento.

A assertividade é uma habilidade social que normalmente é aprendida na escola e se caracteriza como uma habilidade social de extrema importância para o ser humano desde a infância, conforme Maia e Bortolini (2012). As autoras apresentam o conceito de Del Prette e Del Prette (2005) de assertividade, conforme segue:

Uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor, com controle da ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões. Ela implica tanto na superação da passividade quanto no autocontrole da agressividade e de outras reações não habilidosas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 1-5 *apud* MAIA; BORTOLINI, 2012, p. 376).

Essa definição apresenta um comportamento ideal e traz um contraste com outros dois comportamentos, o da passividade e o da agressividade, e caracteriza o sujeito assertivo como aquele que exerce autocontrole de sua expressão comunicativa e consegue se adequar ao contexto da comunicação. Se o professor consegue desenvolver esse comportamento de assertividade, os alunos, por meio de seu exemplo, tenderão a segui-lo, visto que o professor é modelo para o aluno no contexto de convivência social.

A assertividade pressupõe a empatia, o colocar-se no lugar do outro, compreendê-lo, considerando sua bagagem sociocultural e linguística, e familiar, a fim de, a partir desse conhecimento poder delinear uma comunicação que alcance resultados. Maia e Bortolini (2012, p. 383) relembram que, em Piaget, o “desenvolvimento das crianças ocorre na sua integralidade; junto com a evolução da inteligência, ocorrem alterações relacionadas à afetividade, à socialização e à moralidade”. E, com base nessa premissa, o tipo de comunicação exerce

papel fundamental. Uma comunicação assertiva, clara, em que o aluno consiga identificar seus direitos, deveres e avaliar seu comportamento.

Cunha e Tourinho (2010, p. 296) apresentam as seguintes características dos comportamentos - assertivo, passivo e agressivo:

- *Assertivo*: estabelece claro contato visual; expressões linguísticas que demonstram afetividade; tom de voz claro, enfático, demonstrando segurança; fluência verbal; expressões variáveis; vivacidade.
- *Passivo*: não olha diretamente nos olhos do destinatador; usa um tom de voz baixo, mais suave; entonação que vacila; não se expressa de modo muito claro.
- *Agressivo*: olhar fulminante; tom de voz que transmite raiva; fala alto; encara o destinatário; normalmente, interrompe a fala do outro.

## COMUNICAÇÃO ASSERTIVA

Pensando em uma questão de foco na comunicação, o sujeito assertivo tem o seu foco direcionado à mensagem adequada ao destinatário, quanto ao meio, à forma e com intenção clara, levando em consideração as respostas do destinatário para a reelaboração do percurso dialógico. O discurso se direciona para a proatividade e não para um discurso reativo.

O professor que tem essa postura em sala de aula conseguirá estabelecer com o aluno um diálogo e um processo de aprendizagem facilitado, em que o aluno não terá medo de se expressar e terá no professor um porto seguro para expressar suas dúvidas e dificuldades, desenvolvendo, aos poucos, a sua autonomia, uma vez que, tendo o professor como modelo e o diálogo aberto e claro, a confiança se estabelecerá de forma natural. Esse comportamento assertivo com os demais atores do ambiente escolar gerará um relacionamento de cooperação e respeito. Em cadeia, esse comportamento se estenderá do professor em relação ao gestor e dos pais com o professor. Isso não quer dizer que não surgirão

conflitos, mas que, se surgirem, serão analisados e resolvidos a partir do foco certo, do problema em si, sem que haja discussões infrutíferas.

## COMUNICAÇÃO PASSIVA

Quanto ao sujeito passivo, a comunicação se delinea em um foco não direcionado aos elementos da comunicação. Na realidade, ele desfoca e isso se caracteriza em uma expressão de insegurança. Essa postura no contexto da sala de aula poderá causar a indisciplina, a desconfiança, visto que, quando o professor não institui um clima de segurança, os alunos se dispersam e algum (ou alguns) aluno assume o papel de liderança. O clima na sala de aula logo se desgoverna.

Pensando no relacionamento com os demais atores do contexto escolar, o comunicador passivo passa quase despercebido ao aceitar todas as ideias e colocações. Assim, ele acaba por não fazer a diferença no grupo e não gera um sentimento de confiança para o alcance de resultados. Nessa direção, os pais, por sua vez, também passam a não confiar no professor e, por conseguinte, na escola. Da não confiança advêm os possíveis conflitos.

## COMUNICAÇÃO AGRESSIVA:

Na comunicação agressiva, o foco se posiciona no sujeito destinador da mensagem. Ele se sobrepõe a qualquer opinião. Um professor com esse comportamento assume uma postura autoritária, não ouve o aluno e o clima que reina em sala de aula é o medo. Esse tipo de comunicação impede que o aluno cresça e desenvolva sua autonomia. Em relação aos demais atores do ambiente escolar, o sujeito agressivo, demonstra ser aquele que sabe, que domina o ambiente que o cerca. Essa postura, sendo do professor ou do gestor, não permite que haja um ambiente de cooperação e cada membro da comunidade escolar trabalhará sozinho sem haver uma intersecção das ações para o bem comum e o alcance de resultados.

## DESENVOLVENDO A COMUNICAÇÃO, DIRIMINDO CONFLITOS

No processo de comunicação, pode haver uma combinação entre os estilos passivo e agressivo, conforme Tavares (2014) lembra em seus estudos. Essa

combinação se concatena com o tipo de comunicação que mencionamos no primeiro tópico, o mecanismo de manipulação, segundo os estudos de Barros (2001). De acordo com a situação comunicativa, o sujeito se coloca como passivo ou agressivo, ele direciona o foco e manipula a situação comunicativa; nesse jogo, ele enfrenta os conflitos ora com uma postura agressiva, ora fugindo deles. Dessa maneira, o professor pode gerar no ambiente de sua sala de aula um sentimento de desconfiança, a não ser que o processo de manipulação funcione com os destinatários.

O domínio da linguagem que mencionamos no primeiro tópico auxilia muito na assertividade, pois usar a linguagem de acordo com o contexto faz com que a comunicação seja mais eficiente. Essa postura é chamada de assertividade social pelos autores que estudam a assertividade (TAVARES, 2014).

Tavares (2014, p. 39) apresenta, ainda, estudos conceituais sobre a assertividade como:

capacidade de agir e reagir socialmente, nomeadamente: resolução de conflitos; tolerância à crítica quer positiva quer negativa (...); gestão de escolhas, expressão e argumentação da própria opinião, negação de algo a alguém de forma clara e justificada; estabelecimento de limites quer de tempo, quer de energia; sugestão a alguém da modificação de comportamentos inadequados; realização de críticas construtivas sem colocar em causa o valor do outro; conhecimento dos direitos próprios e os dos outros e defesa, caso estes sejam violados; solicitação de favores, de pedidos de auxílio, esclarecimentos, apresentação de desculpas; agradecimentos; argumentar de forma clara, explícita, e adequada quer à situação quer ao interlocutor; expressão de sentimentos positivos como gratidão, afeto e/ou admiração e manifestação de sentimentos negativos como insatisfação, discordância ou dor.

Essa ampla definição nos dá uma dimensão do comportamento assertivo em uma visão social. Considerando a escola como um microuniverso social, a função docente será permeada também por esses comportamentos delineados pela autora. Essa forma de lidar com os problemas traz ao docente um papel mais que de um profissional pronto para atuar no processo de ensino-aprendizagem, mas como um educador que precisa ter domínio de sua comunicação e autocontrole de seu comportamento. A mesma condição se dá com os gestores

ao terem que lidar com os demais atores do universo escolar e, principalmente, no relacionamento direto com os docentes.

Esses conceitos nos remetem a um dos pilares propostos pela Unesco, por Jacques Delors (2018): “aprender a conviver”, fundamento muito importante para a formação integral do aluno e para seu preparo para lidar com situações adversas.

O desenvolvimento de uma comunicação assertiva no universo escolar parte da visão da gestão em, intencionalmente, investir em uma administração baseada no diálogo com a comunidade de pais, com os docentes e demais gestores e com os alunos, fazendo uso dos diversos meios de comunicação conforme o tipo de mensagem e sua finalidade. Criar uma cultura de comunicação descendente para os todos os colaboradores da comunidade escolar é importante para que todos tenham um discurso coerente com a filosofia e a missão.

Em relação aos pais e à comunidade, a participação deles na comunidade escolar para o desenvolvimento da aprendizagem pressupõe um apoio à escola, resultado da comunicação estabelecida pelos gestores e docentes. Já na sala de aula, o desenvolvimento das habilidades comunicativas com os alunos pressupõe um trabalho pedagógico focado em atividades de grupo que envolvam a cooperação entre os alunos.

O comportamento dialógico baseado no conhecimento das estratégias de comunicação, das características do contexto escolar e de seus sujeitos facilitará toda a execução dos processos e alcance dos resultados requeridos no ambiente escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este capítulo trouxe uma importante reflexão sobre o complexo sistema de comunicação que se tem no ambiente escolar, seus conflitos e a forma de crescimento para a direção de uma comunicação assertiva e um convívio produtivo, que resulte em desempenhos esperados na educação que visa preparar o aluno para “além do ensino”, com uma missão que extrapola o aprendizado de conhecimentos seculares para o conhecimento de valores bíblicos cristãos, visando à eternidade.

Para ser assertiva, a comunicação no ambiente escolar necessita ser intencional e abarcar um comportamento que foque no tipo de mensagem e sua adequada forma de transmissão, além da compreensão e valorização do sujeito destinatário dela.

Com uma comunicação assertiva, os conflitos surgidos no contexto escolar serão resolvidos com base no diálogo com uma postura formativa, que permita o crescimento dos atores envolvidos. Dessa forma, o ambiente escolar será um *locus* de interação produtiva e que conduza aos resultados de aprendizagem esperados tanto pela comunidade escolar quanto pela sociedade na geração de cidadãos conscientes e preparados para o servir.

## REFERÊNCIAS

ASSERTIVO. *In*: Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/assertivo/>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BARROS, D. L. P. **Teoria do Discurso**: fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas, 2001.

BLIKSTEIN, I. **Técnicas de Comunicação Escrita**. São Paulo: Ática, 2006.

CUNHA, V. M.; TOURINHO, E. Z. Assertividade e autocontrole: interpretação analítico-comportamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 295-304, abr.-jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a11v26n2>. Acesso em: 01 abr. 2021.

Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/assertivo/>. Acesso em: 31 mar. 2021.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2018.

MAIA, D. S.; BORTOLINI, M. O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola: relato de experiência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, 2012, v. 18, n. 3, p. 373-388. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v18n3/v18n3a03.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SOARES, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuição para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

TAVARES, A. R. M. S. C. **Assertividade e inteligência emocional de mãos dadas na promoção do emprego.** Ponta Delgada, 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3371/2/DissertMestradoAnaRitaMedeirosSousaCabralTavares2015.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

WHITE, E. G. **Educação.** Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008. Disponível em: <http://www.centrowhite.org.br/files/ebooks/egw/EducaÃ§Ã£o.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **SILVIA CRISTINA DE OLIVEIRA QUADROS**

Pós-doutora em Educação na FE/USP (2005/2006). Doutora em Letras: Semiótica e Linguística Geral pela FFLCH/USP(1999). MBA em Gestão Estratégica na (FEARP USP - Ribeirão Preto - 2016). Especialização na UNESCO (2022) - Liderança, Gestão, Resultados e Engajamento. Experiência na área acadêmica com as disciplinas: Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Análise do Discurso, Prática de Ensino e Produção de Textos, formação de Professores e Metodologia de Ensino da Linguagem. Atuou na área administrativa como coordenadora do curso de Letras e diretora acadêmica nas Faculdades Integradas Módulo - atual UNIMODULO. Participação em congressos nacionais e internacionais com apresentação de trabalho. Participa dos grupos de pesquisa: GPADE- Grupo de pesquisa aprendizagem, práticas docentes e de gestão escolar; GEDEC - Grupo de estudos em direito e diversidade étnico-cultural) do centro Universitário Adventista de São Paulo. Atuou como Assessora Pedagógica, Diretora Acadêmica e Pró-reitora de Graduação no Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP e de junho de 2017 a 2022, atuou como Pró-reitora Associada e Diretora de Graduação na mesma Instituição e como docente do curso de Pedagogia - campus SP. Atua como professora do curso de Pedagogia - UNASP-SP e professora Permanente no Mestrado Profissional em Educação do UNASP, além da coordenação do referido curso de Mestrado.

## **DOUGLAS JEFERSON MENSLIN**

Possui graduação em Teologia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (1988), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (1997), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2009), com ênfase em formação de professores e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2014), com ênfase em Culturas e saberes docentes. Atualmente é diretor assistente do Departamento de Educação da Divisão Sul Americana da IASD, atuando como diretor de projetos. Foi vice reitor do Centro Universitário Adventista de São Paulo, diretor geral de campus Universitário UNASP São Paulo, diretor geral do campus universitário UNASP Hortolândia, professor no Programa de Pós Graduação do Instituto Adventista Paranaense, professor no Programa de Pós Graduação do UNASP, professor do programa de Mestrado da Universidad Adventista do Chile e professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Liderança da Andrews University/UNASP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão escolar, educação, educação religiosa, formação de professores e coordenação pedagógica.

## **CATHERINE ARAÚJO DE OLIVEIRA**

Graduada em Pedagogia (2001), Graduanda em Psicologia (atual), Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica & Institucional, Mestre (2006) e Doutora (2018) em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atuou no mesmo Centro Universitário como: docente nos cursos de graduação em Pedagogia e Matemática, Psicopedagoga Institucional no Ensino Básico, coordenadora dos cursos de pós-graduação em Educação Inclusiva e Psicopedagogia Clínica e Institucional e diretora geral de pós-graduação. Está envolvida em grupos de pesquisas em Educação Especial e Avaliação na Universidade Federal de São Paulo. Atua como psicopedagoga clínica e Orientadora Educacional Graduanda em Psicologia e pós-graduanda no MBA de Liderança, desenvolvimento e gestão de talentos

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

### Aluno

11, 29-30, 32, 36-40, 42-43,  
47-48, 50, 52-53, 55, 57-58, 63,  
65-66, 68-70, 72-78, 82-83,  
89-101, 105, 117-121, 123, 128,  
132-134, 136

### Assertividade

131-132, 135

### Avaliação

50, 58, 60, 62, 68-70, 93, 95, 97-100,  
119-120, 128, 140

## C

### Caráter

28, 30-31, 33, 35-36

### Competências

58, 72, 81-82, 85, 91, 93-94, 97,  
99-100, 106, 109, 112, 123

### Comunidade

24-25, 31, 49, 53, 66, 76, 100, 103,  
119, 128-130, 134, 136-137

### Comunicação

9, 11, 19, 68, 70, 74, 85, 91-92, 94,  
100, 117-128, 130-137

### Conflito

13, 17, 23, 124-130

### Conhecimento

9-11, 14, 16-17, 22, 28, 31-33, 58,  
60, 67, 69, 76-78, 81-82, 85, 89-96,  
100, 104, 106-107, 119, 123, 127,  
132, 135-136

### Constituição

14, 19, 31, 48, 50-52, 83, 85, 101, 112

### Cosmovisão

10, 125

### Cristianismo

17, 30

### Cultura

14-20, 26, 48, 54, 68, 85, 113, 121,  
129, 136

## D

### Docente

10-11, 34, 81-95, 97, 99-113, 117,  
119, 126-127, 131, 135, 140

## E

### Educação adventista

10, 13, 26-37, 39-41, 43, 47-48

## **Educação básica**

2, 56, 61, 82, 84, 87, 89, 97, 100–101, 103, 107–108, 119, 139–140

## **Educação especial**

48–63, 66–67, 72

## **Ensino-aprendizagem**

90, 93, 99–101, 104, 111, 121, 135

## **Ensino médio**

98, 119–120

## **Ensino superior**

97–98, 140

## **Escola**

19, 32–33, 41, 47–49, 52–53, 55, 59–61, 63, 65–78, 81, 84, 87, 90, 93, 99, 101–103, 119–121, 123, 126–130, 132, 134–136

## **Estatuto da criança e do adolescente**

52

## **F**

### **Formação continuada**

66, 81, 83, 86–87, 89–90, 105, 108, 110–111, 113

## **H**

### **Habilidade**

110, 132

## **I**

### **Inclusão**

11, 47–48, 51–52, 54, 57, 63–68, 71–72, 74, 76–78

## **J**

### **Jesus**

29, 35, 39, 41–42

## **L**

### **LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

84–86

## **M**

### **MEC, Ministério da Educação**

57–60, 86, 97, 100, 103, 112

### **Métodos**

57, 92–93, 108, 112

## **N**

### **Novas gerações**

11, 13, 20, 24–26, 37, 81

## **O**

### **Orientador educacional**

128

## **P**

### **Pedagogia**

34, 83, 100, 107, 139–140

### **Pós-graduação**

2, 82, 85, 89, 104, 107, 139–140

### **Pós-modernidade**

15, 18–20

### **Professor**

10–11, 29–31, 39, 41–43, 56, 63, 66–67, 69–77, 81–83, 87–88, 90, 92–95, 97, 101, 103–104, 107–109, 111–113, 117–123, 127–128, 131–135, 139

## **R**

### **Relativismo**

11

## S

### **Salvação**

28, 30, 43

### **Saúde**

32-34, 36, 48-49, 56, 63, 69-70, 72,  
76-77, 87

### **Serviço**

29, 31, 34-36, 50-51, 58, 63, 82, 84,  
89, 99, 113

### ***Stricto sensu***

82, 89

## V

### **Verdade**

9, 11, 21, 29, 34, 38, 97, 101

**UNASPRESS**

[www.unaspres.com.br](http://www.unaspres.com.br)