



REVISTA HUMANAS ET AL. Paço do Lumiar, MA: IESF, v. 3, n. 5, p. 1-115, jul. 2016.

## DIREITO

**DANO MORAL PÓS CONTRATUAL NAS RELAÇÕES TRABALHISTAS:** uma análise jurisprudencial contemporânea..... 1 – 32  
Autor: Ruy Pontes Ribeiro de Moraes.

## EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR:** luzes e sombras no ambiente formativo subjacente à missão do Instituto de Ensino Superior (IES)..... 33 – 49  
Autores: Ivaldina Santos Pereira; Iza Gardênia Silva Marques de Araujo; Josemar Nogueira Silva.

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL II:** estudo de caso realizado na unidade de Educação Básica Tia Bia I em Paço do Lumiar..... 50 – 75  
Autoras: Alcinea Pereira Melo; Silma Regina Aguiar da Silva; Flavia Cristina Serejo.

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE 2011 E 2012 NA ESCOLA MUNICIPAL DOM PEDRO II EM ITAIPAVA DO GRAJAÚ, MA.....** 76 – 89  
Autores: Antonio Francisco de Sousa Lima; Maria Cordeiro Silva; Maria da Conceição Gomes da Silva; Telmaí de Paula Freitas Sousa; Vera lúcia Lopes de Barros.

## PSICOLOGIA

**REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO ESCOLAR:** entre avanços e desafios..... 90 – 115  
Autora: Alessandra Cristine Filgueiras Rates.

## DANO MORAL PÓS CONTRATUAL NAS RELAÇÕES TRABALHISTAS:

uma análise jurisprudencial contemporânea

Ruy Pontes Ribeiro de Moraes\*

### RESUMO

O presente trabalho visa à abordagem do dano moral pós contratual. Para tanto, utilizou-se, ainda que parco, rol de jurisprudência contemporâneo, com o fito de aferir como o magistrado vem, principalmente, se posicionando a respeito dessa modalidade de dano que ocorre após o término do contrato de trabalho, mas em decorrência deste. Ademais, tencionou-se também discorrer a respeito do modo de fixação da quantia indenizatória, uma vez que a própria Constituição não estabelece limites, deixando a cargo do magistrado tal mister, criticando, destarte, quaisquer meios de tarifação, engessando o caráter compensatório dos direitos da personalidade, máxime a honra, da qual o trabalhador tanto necessita para auferir nova oportunidade de trabalho, quando do término do antigo pacto laboral. Por fim, sugere-se, à luz de doutrina abalizada e recente, meios para que o juiz fixe a indenização de forma equânime, consubstanciando o ideal de justiça, tanto para o agente quanto para a vítima dessa modalidade de dano, vale dizer, empregadores e empregados.

**Palavras chaves:** Dano moral. Direito do trabalho. Indenização.

### 1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que avultam discussões a respeito da reparabilidade por dano morais. Com efeito – muito antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 –, uma vasta plêiade de doutrinadores debruçava-se sobre o tema, com o fito de reconhecer, inexoravelmente, a possibilidade de tal ressarcimento, conquanto o próprio Código Civil de 1916 se mostrasse omissos em relação ao tema.

No entanto, vê-se que 25 (vinte e cinco) anos nos separam da promulgação do hodierno sistema constitucional, e o que se percebe – ainda hoje – é a instabilidade, bem como fluidez, ao fixar uma quantia que atenda aos preceitos de justiça.

Nesse diapasão, inicia-se o segundo capítulo do presente trabalho, discorrendo acerca dos meandros históricos que perpassam os entornos da questão, a fim de se verificar a gênese desta modalidade de ato jurígeno, o qual se verá que remonta às civilizações antigas.

Ademais – também presente no segundo capítulo –, engendrou-se uma análise filosófica do dano moral, utilizando com primazia os argumentos de dois filósofos, quais sejam, Aristóteles e Tomas Hobbes.

---

\* Graduado em Letras e Pós-graduado em Língua Portuguesa e Literatura pela FAMA. Bacharel em Direito pelo CEST e Pós-Graduando em Direito Constitucional, pela Faculdade Damásio. Autor de obra jurídica e literária: “Entre a pena e a lei”, pela Editora Aquarela, em 2011. Advogado e professor universitário da IESF. Email: ruypontes@hotmail.com

Por outro lado – já no terceiro capítulo-, inicia-se identificando quem é o sujeito passivo do dano moral – *in casu* –, sendo este o obreiro, não desconsiderando que o patrão também pode ser vítima de danos aos direitos da personalidade na relação de trabalho. No quarto capítulo, passa-se a analisar a parte mais específica, que é a incidência do dano moral após a extinção do pacto laboral.

No último tópico, discorreu-se a respeito das formas de fixação de indenização, atendendo a um dos objetivos a ser atingidos neste trabalho, qual seja: investigar as formas de provar o dano moral, bem como meios concretos de materialização do manancial probatório que pode vir carregado aos autos.

## **2 DOS ASPECTOS EVOLUTIVOS DO DANO MORAL**

Antes de engendrar-se a análise jurisprudencial do dano moral, bem como avaliar o modo como o mesmo vem sendo apreciado pelo juiz, é mister que se faça uma síntese a respeito dos prolegômenos que gravitam em derredor do tema, é dizer, é necessário expor alguns tópicos iniciais.

Nesse diapasão, proceder-se-á, primeiramente, a um breve esboço histórico legislativo, com o fito de verificar a gênese do referido instituto jurídico, a qual – como se verá – remonta às civilizações antigas, mormente aos diplomas legislativos que as regiam, pois tão cara é a dívida que o hodierno ordenamento jurídico possui em relação à reparabilidade do dano moral, no tocante aos sistemas jurídicos pretéritos.

Assim sendo, logo após, far-se-ão considerações acerca dos fundamentos filosóficos da reparação do dano moral. Ademais, será imprescindível, igualmente, conceituar-se o dano moral – bem como circunscrever sua natureza jurídica –, enfocando diretamente a análise para o Direito do trabalho, ramo sobre o qual se assenta a presente pesquisa.

### **2.1 Esboço histórico – legislativo mundial**

É mister elucidar, inicialmente, que nas sociedades primitivas - máxime as tribos em que predominava o cooperativismo – não havia uma previsão de reparabilidade do dano moral, senão aquela na qual se sobrepujava a ação do mais forte. Assim sendo, verificava-se que o dano sofrido era – tão somente – compensado com a dor ou óbito daquele que o causou, tratando-se – destarte – de *Vindita*, vale dizer, daquilo que se poderia denominar de vingança privada.

Nesse sentido, nota-se que a reparação do dano estava adstrita à evolução do Direito à época, porquanto não se verificava um ordenamento escrito, positivo e/ ou consistente em preceitos jurídicos, sendo a tradição do clã, bem como a pujança do indivíduo lesado necessárias, em sua totalidade, para o enfrentamento da situação, assim como solução do litígio.

Não obstante – com o aparecimento de um terceiro imparcial frente aos litigantes, percebem-se ranços daquilo que se poderia chamar de Estado, inclusive na Mesopotâmia, em que se verifica, na Babilônia, o primeiro grande diploma legislativo no século XXIII a.C, como assevera Martins (2012, p. 6):

Hamurabi (1792 -1750 a.C) foi rei da Babilônia. O código de Hamurabi foi gravado numa estela de basalto negro, que está conservada no Louvre, em Paris. É representado por leis sumérias e acadianas, que foram revistas, adaptadas e ampliadas por Hamurabi. Nesse código, geralmente, era adotada a lei de Talião, do olho por olho, dente por dente. É o que se observa nos §§ 196, 197 e 200, que fazem referência, respectivamente, a olho, osso e dente, da vingança. O Código de Hamurabi previa: ‘§ 209. Se um homem livre ferir a filha de um outro homem livre e, em consequência disso, lhe sobrevier um aborto, pagar-lhe-á dez ciclos de prata pelo aborto.’ (...) O § 127 previa que se um homem livre estendeu o dedo contra uma sacerdotisa, ou contra a pessoa de um outro e não comprovou, será arrastado diante do juiz e raspada a metade do seu cabelo. Esse dispositivo não previa pena pecuniária, mas outra forma de reparar o dano moral, mediante o corte do cabelo.

Como se vê – em alguns dispositivos da Lei de Talião –, já se pode vislumbrar a possibilidade de ressarcimento em pecúnia, o que se percebe, outrossim, em outros diplomas vetustos, a exemplo do Código de Manu, em que:

[...] era o rei quem impunha as penalidades previstas no Código. É o caso, por exemplo, do parágrafo 224, no qual o rei ficava autorizado a impor pesada multa àquele que desse, em casamento, uma ‘donzela com defeitos’, sem antes haver prevenido o interessado. (REIS, 2002 apud MELO, 2012, p. 4).

Entrementes, verifica-se que – com o advento da Idade Contemporânea – a ideia de retribuir na mesma medida, à luz do sofrimento físico ou morte do agente, perdeu o vigor, porquanto a sociedade já se encontrava em um grau de evolução social deveras satisfatório, o que possibilitou o recrudescimento da opção de ressarcimento em moeda, e – mormente – o surgimento da obrigatoriedade de reparação do dano causado a outrem, quando do cometimento de um ato ilícito, como mesmo preleciona Melo (2012, p. 5):

Desta evolução e influindo decisivamente nas legislações de vários povos, o Código Civil francês de 1804 seguiu a tradição do antigo Direito Romano, adotando a teoria da culpa, conforme expressamente previsto nos arts. 1382 e 1383, como fundamento do direito de indenizar, estabelecendo o princípio pelo qual aquele que por ação ou omissão violar direito de outrem, causando dano, fica obrigado a reparar mediante a apuração de culpa.

Com efeito – como aduz o doutrinador –, a influência nos ordenamentos contemporâneos é clarividente, máxime quando se verifica o atual Código Civil brasileiro, cuja

disposição está expressa – em bom vernáculo – nos artigos 186 e 927 *caput*. Não obstante, é necessário perscrutar como se deu o desenvolvimento do dano moral no direito brasileiro, ponto que será abordado, sumariamente, no capítulo posterior.

## 2.2 Evolução do dano moral no Brasil

Antes de pontuar a contenda que cinge em torno da existência da reparação do dano moral no Código Civil de 1916 – comparando-o com o atual Código –, impende que sejam abordadas concisamente, do ponto de vista histórico e epistemológico, algumas leis extravagantes que, mesmo antes da Constituição Federal de 1988, já disciplinavam a reparabilidade dos danos da alma no sistema jurídico brasileiro.

Nesse diapasão, poder-se-ia citar, a título de marco inicial, o Decreto lei nº 2.681, de 7 de dezembro de 1912, o qual dispunha a respeito da responsabilidade civil das estradas de ferro, como corrobora Martins (2012, p. 48):

Previa a lei nº 2.681, de 7 de junho de 1912, a respeito da responsabilidade civil nas estradas de ferro, que ‘no caso de lesão corpórea, ou deformidade, à vista da natureza da mesma e de outras circunstâncias, especialmente a inviabilidade para o trabalho ou profissão habitual, além das despesas com o tratamento e os lucros cessantes, deverá pelo juiz ser arbitrada uma indenização conveniente’ (art.21). A indenização conveniente dizia respeito ao dano moral.

Como se verifica, ainda que o aludido doutrinador tenha claudicado acerca da data específica do Decreto Lei, nota-se que é concorde pelas suas palavras que já havia um ranço evidente de reparação do dano moral já àquela época. Além disso, o art. 21 do citado Decreto alude, ao final de sua redação, ao trecho “deverá pelo juiz ser arbitrada uma indenização conveniente”, o que se deduz o inaudito poder e autonomia que o magistrado já detinha, à época, para estabelecer o *quantum* apropriado que minorasse a dor do ofendido ou daqueles que lhe eram caros.

Nessa esteira, ter-se-ia ainda o Código Brasileiro de Telecomunicações (lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962), cuja previsão indenizatória encontrava-se – em bom vernáculo – em vários artigos, a exemplo do artigo 84, que a instituía indubitavelmente, inclusive orientando o magistrado – quando do sopesamento equânime – a levar em consideração “a posição social ou política do ofendido, a situação econômica do ofensor, a intensidade do ânimo de ofender, a gravidade e a repercussão da ofensa”.

Assim sendo, ainda se falando de liberdade de expressão, vê-se que, igualmente, a Lei de Imprensa (Lei nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967) - conquanto numa época em que o

Brasil presenciou um cerceamento significativo dos Direitos Fundamentais (mormente da liberdade de pensamento), devido ao governo ditatorial – previa nos artigos 49 e 12<sup>1</sup>, cuja interpretação deve ser concomitante, a indenização por danos extrapatrimoniais, caso houvesse excesso no exercício do referido direito.

Porém, fato é que esta lei foi declarada inconstitucional pelo STF em 2009, na ADPF nº130, e tanto ela quanto o Código Brasileiro de Telecomunicações encontram-se hodiernamente revogados do ordenamento jurídico pátrio, em que pesem suas meritórias contribuições para a evolução do instituto em tela.

Nesse diapasão, vê-se que a atual concepção de dano moral está associada diretamente à proteção da dignidade da pessoa humana, sendo este fundamento (art. 1º, III, da CF/ 88) o epicentro em torno do qual gravitam quaisquer ideias que venham a fundamentar o instituto em comento, consoante se depreende da lição de Cavalieri Filho (2010, p. 83, grifo do autor):

Por mais pobre e humilde que seja uma pessoa, ainda que completamente destituída de formação cultural e bens materiais, por mais deplorável que seja seu estado biopsicológico, ainda que destituída de consciência, enquanto ser humano será detentora de um conjunto de bens integrantes de sua personalidade, mais precioso que o patrimônio. É a *dignidade humana*, que não é privilégio apenas dos ricos, cultos ou poderosos, que deve ser por todos respeitada. Os bens que integram a personalidade constituem valores distintos dos bens patrimoniais, cuja agressão se convencionou chamar de *dano moral*.

Como se vê, os argumentos apontam para a atual concepção de ressarcimento do dano moral, qual seja, salvaguardar em toda sua amplitude a dignidade do ser humano, sem levar em conta qualquer marca discriminatória, seja social, política e etc.

Destarte – no tocante ao obreiro –, essa efetivação se torna ainda mais imprescindível, porquanto este é sempre a parte hipossuficiente na relação trabalhista, ainda que na fase pós contratual, em que se verifica resquícios do extinto contrato de trabalho, quando o antigo empregador irroga opiniões deletérias sobre a boa fama do empregado, o que pode obstar que o mesmo tenha acesso a outras oportunidades de emprego, ponto que será discutido mais à frente.

---

<sup>1</sup> “Art. 49. Aquele que no exercício da liberdade de manifestação de pensamento e de informação, com dolo ou culpa, viola direito, ou causa prejuízo a outrem, fica obrigado a reparar:

I – os danos morais e materiais, nos casos previstos no artigo 16, nº II e IV, no artigo 18 e de calúnia, difamação ou injúrias; [...]

II – (omissis) Art.12. Aqueles que, através dos meios de informação e divulgação, praticarem abusos no exercício da liberdade de manifestação do pensamento e informação ficarão sujeitos às penas desta lei e responderão pelos prejuízos que causarem.

Por ora, resta discorrer-se no tópico seguinte, de forma sucinta, acerca da previsibilidade do dano moral no vetusto Código Civil de 1916, no atual Código Civil de 2002, bem como na Consolidação das Leis do Trabalho.

### 2.2.1 Da previsão do dano moral no Código Civil de 1916 e seu reconhecimento expresso no atual ordenamento constitucional

Como é cediço, o antigo Código Civil de 1916 não possuía previsão expressa acerca da reparação por danos extrapatrimoniais, sendo mister que os juristas lastreassem sua interpretação de alguns artigos que previam de forma incisiva e clara, tão somente, a reparabilidade por danos patrimoniais<sup>2</sup>, a exemplo do artigo 76 – de natureza processual –, bem como o famigerado artigo 159, de índole material.

Nesse passo, a ausência de previsão do instituto em análise - bem assim a resistência hercúlea de boa parte dos juristas, no limiar do século XX, de reconhecê-lo - é justificada à luz de razões históricas e/ou filosóficas, máxime se se levar em conta a sua incidência no Direito do Trabalho.

Assim sendo, nota-se que o espírito do vetusto Código de 16 gravitava em derredor da proteção dos direitos de primeira geração, reconhecidos e consagrados no ápice do século XVIII – quando da Revolução Francesa –, tendo como pedra de toque a propriedade privada:

Nessa época histórica, os direitos individuais protegiam a propriedade e o proprietário, como um rompimento com o sistema reinol anterior. Surge, nessa época, a primeira geração de direitos individuais, o direito de o ser humano preservar-se perante o Estado para proteger seu patrimônio, este às vezes proveniente de uma época anterior e, às vezes, sem legitimidade. A ideia é, sem dúvida, de proteção a uma sociedade burguesa. Fica claro nessa época que cabe ao Direito proteger os direitos de propriedade. Desse modo, como se percebe, esses direitos individuais distribuem-se muito desigualmente na sociedade. O nosso Código Civil de 1916, essencialmente individualista e patrimonialista, foi fruto dessa era. (VENOSA, 2013, p. 52).

Nessa esteira, verifica-se que o instituto do dano moral estava muito à frente dos direitos que eram consagrados à época, principalmente em relação às garantias e direitos trabalhistas, porquanto estes só se cristalizariam após a Primeira Guerra mundial, mormente nas décadas de 40 e 50 do século XX, consagrando-se como direitos sociais de 2º (segunda) geração.

---

<sup>2</sup> Art. 76. Para propor, ou contestar uma ação, é necessário ter legítimo interesse econômico, ou moral. Parágrafo único. O interesse moral só autoriza a ação quando toque diretamente ao autor, ou à sua família. Art. 159. Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência, ou imprudência, violar direito, ou causar prejuízo a outrem, fica obrigado a reparar o dano.

Ora, o dano moral incide precipuamente no íntimo do indivíduo, no âmago de seu ser – bem como em seu espírito –, causando instabilidade, inquietude e – as mais das vezes – ausência de paz e bem estar. Por conseguinte, é de se concluir que o bem jurídico a ser tutelado está ínsito nos assim denominados direitos da personalidade, cuja proteção foi consagrada nos direitos de 3º (terceira) geração – após a Segunda Guerra mundial –, juntamente com a paz, a imagem e etc.

Nesse diapasão, é de clareza solar que o direito deveria enfatizar, a partir de então, o ser humano em toda sua inteireza, e aí se inclui a sua psique, donde se infere que somente uma ordem jurídica constitucional que erigisse a dignidade humana como um de seus fundamentos preponderantes poderia fazê-lo a contento, como aduz Paroski (2010, p. 75), ao prelecionar que a partir da Constituição Federal de 1988:

O foco foi deslocado para a pessoa humana, onde sempre deveria ter estado, e, em tema de reparação civil do dano, evidencia profunda preocupação com a vítima e não, com o agressor. Não mudaram os institutos, que permanecem intactos; o que houve foi uma mudança de consciência e de paradigmas e a maneira de interpretar e aplicar o direito, centrando-se no homem, como seu destinatário e razão de ser.

Assim sendo – em obediência ao que dispõe o artigo 5º, incisos V e X da Carta da República de 1988<sup>3</sup>, e seguindo, outrossim, a nova tendência de constitucionalização do direito privado –, o hodierno Código Civil de 2002 consagra, em bom vernáculo, no artigo 186 que “Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito”.

Com efeito, resta superada a celeuma que se assentava sobre a reparabilidade dos danos da alma, e que dividiu sobremaneira a doutrina e jurisprudência durante quase todo o século XX. Ademais, verifica-se que – já à época de criação da CLT – se vislumbrava a presença também do referido instituto, como aduz o multicitado Melo (2012, p. 9):

Aliás, a própria CLT, pelo seu texto original, quer nos parecer que já previa a hipótese de indenização por dano moral tanto a favor do empregador quanto do trabalhador, pois se atentarmos para o que dispõe o art. 482 (especialmente as alíneas ‘j’ e ‘k’) e o art. 483 (alínea ‘e’), só se poderá assim concluir tendo em vista a autorização para a rescisão motivada do contrato de trabalho lastreado na comprovação de prática de ato lesivo da honra e boa fama ou mesmo ofensas físicas.

---

<sup>3</sup> Art. 5º (omissis)

V – é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

(...)

X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

Sem ter a intenção de adentrar numa discussão assaz extenuante, ressalta-se objetivamente que não se adota a concepção de que há um dano moral trabalhista<sup>4</sup>, vale dizer, específico da seara trabalhista – e que poderia diferenciá-lo do dano moral civil –, como pode deixar entrever a leitura dos argumentos do doutrinador citado. O que há, com efeito, é um dano moral em razão do pacto laboral, podendo ele ser pré-contratual, durante o contrato ou pós contratual, sendo este último o objeto do presente estudo.

### 2.3 Dos fundamentos filosóficos da reparação por danos morais

Como se asseverou no contexto histórico geral, não há mais lugar – a levar em consideração o atual estágio civilizatório de base ocidental – para a autotutela, salvo em casos expressamente previstos na lei, a exemplo – no direito privado – da proteção da posse em caso de turbacão ou esbulho (artigo 1.210, § 1º do Código Civil de 2002)<sup>5</sup>; mas, ainda assim, *incontinenti*, e de forma comedida, como mesmo se pode depreender da inteleção do dispositivo.

Fato é que o brocardo latino que norteia a reparação dos danos da alma pode ser encontrado num dos princípios jusfilosóficos de Ulpiano, que fora um dos grandes economistas e jurisconsultos romanos, qual seja, o *neminem laedere*, que tem como tradução a ideia de “não ofender ninguém”.

Nesse diapasão, tem-se, outrossim, que a reparabilidade por danos extrapatrimoniais se harmoniza com a concepção de ética universal – muito comum em todos os institutos que compõem o sistema jurídico –, cuja essência vincula-se com a ação do magistrado, tornando o jurista, as mais das vezes, refém da própria norma jurídica, não apenas no que tange à atividade judicante de arbitramento da quantia, mas também, e principalmente, o mister do causídico, como mesmo preleciona Pontes (2010, p. 45):

Discutir o caráter de eticidade associado às normas jurídicas tornou-se algo perfunctório entre os juristas, de modo que é possível confundir se o advogado está sendo ético por cumprir a norma, ou se esta norma é que não é ética. Do ponto de vista histórico, a ética, como se percebe em sua gênese etimológica (Ethos), estaria relacionada aos aspectos comportamentais que servem não só de modelo para toda a sociedade, mas também como princípios valorativos perenes e universais.

<sup>4</sup> Optou-se por seguir o posicionamento de Mauro Schiavi, para quem não há diferença umbilical entre dano moral civil e trabalhista. Em verdade, existe tão somente o de natureza civil, porém ocorre em decorrência do vínculo trabalhista. Posicionando-se diversamente, *vide* João Oreste Dalazen e Guilherme Augusto Caputo Bastos.

<sup>5</sup> Art. 1.210. O possuidor tem direito a ser mantido na posse em caso de turbacão, restituído no de esbulho, e segurado de violência iminente, se tiver justo receio de ser molestado.

§ 1º. O possuidor turbado, ou esbulhado, poderá manter-se ou restituir-se por sua própria força, contanto que o faça logo; os atos de defesa, ou de desforço, não podem ir além do indispensável à manutenção, ou restituição da posse.

Entretanto, pode-se identificar que, com efeito, os aspectos ontológicos do instituto em questão assentam-se com primazia no pensamento aristotélico – ainda que seus predecessores de maior renome também tenham se debruçado sobre o tema da justiça – conquanto de modo assaz idealista –, como, por exemplo, se verifica em *A República*, de Platão, o qual fora mestre de Aristóteles.

Assim sendo – adotando um prisma epistemológico voltado para a razão –, vê-se que é na sua tratadística *Ética a Nicômaco* que se encontrará, de forma preponderante, a respeito dos diversos tipos de justiça, bem como o âmago da reparabilidade dos danos da alma.

Nesse diapasão, vê-se que, para Aristóteles (2009), ser virtuoso e atuar sob a égide da eticidade, máxime sem causar dano a alguém, é mister que haja uma constante prática, estando apoiada num caráter teleológico, é dizer, visando a uma finalidade determinada (*práxis*) por parte do indivíduo que vive em meio aos seus iguais, para que se alcance a plena felicidade (*eudaimonia*), e isso, por conseguinte, tem como raciocínio corolário a vida gregária, como preleciona Warburton (2012, p. 15, grifo do autor):

Precisamos conseguir viver com os outros e precisamos de um sistema de justiça para lidarmos com o lado mais obscuro da nossa natureza. A *eudaimonia* só pode ser alcançada em relação à vida em sociedade. Nós vivemos juntos, e precisamos encontrar nossa felicidade interagindo bem com aqueles que nos cercam, em um estado político bem ordenado.

Destarte, consoante o mestre de Estagira, podem ser vislumbradas duas espécies de justiça, a saber, o justo total ou universal, cuja *ratio essendi* seria a obediência restrita à lei, pois – nessa acepção – justo é aquele que obedece às leis impostas a todos. Ademais, ter-se-ia, outrossim, o justo particular, o qual se encontra diretamente relacionado ao vínculo entre particulares.

Nessa esteira, diz-se que o justo particular ainda se divide em mais duas espécies, quais sejam: justo particular distributivo, no qual se encontra o famigerado mandamento isonômico *dar a cada um o que é seu*; e o justo particular corretivo, que possui natureza sinalagmática e/ou contratual, onde se vislumbra – máxime na espécie reparativa – os fundamentos filosóficos da reparação por danos extrapatrimoniais, como aduz Bittar e Almeida (2012, p. 143, grifo do autor):

Contudo, além da aplicação da justiça corretiva no reequilíbrio das associações humanas fundadas na voluntariedade do liame (contratos, pactos, trocas...), pode-se distinguir uma segunda espécie de justiça aplicável à reparação da situação anterior das partes que se encontram em relação, a saber, a justiça particular corretiva reparativa, que cumpre função primordial no âmbito das interações involuntárias. É também a esse conceito aplicável a ideia de igualdade aritmética, pois o renivelamento das partes se consegue com o retorno das partes ao *status quo ante*. O sujeito ativo de uma injustiça recebe o respectivo sancionamento por ter agido como causador (causa

eficiente) de um dano indevidamente provocado a outrem, assim como o sujeito passivo da injustiça vê-se ressarcido pela concessão de uma reparação ou uma compensação *a posteriori* com relação ao prejuízo que sofreu.

Nessa esteira – sem embargos da coerência interna que permeia a teoria do mestre de Estagira –, depreende-se o grau de especialidade do ramo jurídico do Direito do trabalho, uma vez que as relações se formam à luz de um contrato sinalagmático e pelo ato volitivo dos contratantes, assim como o dano à honra perpetrado pelo empregador é causado, as mais das vezes, voluntariamente pelo patrão, mormente na modalidade pós-contratual, como se verá mais à frente. Ademais, sabe-se que as partes deste pacto laboral não são iguais do ponto de vista fático e, muito menos, o são juridicamente.

Portanto – segundo Delgado (2011) –, é fácil presumir que o fracasso do sistema liberal e individualista do século XVIII era evidente, pois concedia de forma errática um tratamento igual aos dois polos desta relação jurídica, sem levar em consideração a supremacia econômica e empresarial do empregador – cuja influência se espraiava por vários setores da sociedade –, ao passo que o obreiro tinha (ou não) nas garantias do contrato seu único refúgio, uma vez que seu poder de argumentação era diminuto, circunscrevendo-se – tão somente – aos entornos do pacto celebrado, em patente e excessivo estado de subordinação.

Nesse sentido, os princípios liberais, a exemplo da liberdade de contratar e, mormente, o da obrigatoriedade do cumprimento do que consta no contrato – *pacta sunt servanda* – amiúde eram utilizados pelo empregador como argumento jurídico para corroborar a opressão sobre o operário, porquanto é da natureza humana o desiderato de impor sua dominação sobre o outro, ainda que seja através da coerção física ou psicológica, como entende Hobbes (2012, p. 104):

Assim, existem na natureza humana três causas principais de disputa: competição, desconfiança e glória.  
A competição impulsiona os homens a se atacarem para lograr algum benefício, a desconfiança garante-lhes a segurança e a glória, a reputação. A primeira causa leva os homens a utilizarem a violência para se apossar do pessoal, da esposa, dos filhos e do gado de outros homens; a segunda os leva a usar a violência para defender esses bens; a terceira os faz recorrer à força por motivos insignificantes, como uma palavra, um sorriso de escárnio, uma opinião diferente da sua ou qualquer outro sinal de subestima direta de sua pessoa, ou que reflita sobre seus amigos, sua nação, sua profissão ou o nome de sua família.

Como se vê, está ínsito nas palavras de Hobbes o pessimismo em relação ao homem, bem como o uso irrestrito da liberdade, o que poderia desaguar numa espécie de *guerra de todos contra todos*, expressão própria da filosofia política hobbesiana para designar o famigerado estado de natureza, a fim de que o indivíduo possa alcançar seus objetivos e interesses pessoais

sem limites, os quais deveriam ser refreados pelo Estado, no caso, absolutista, que seria representado pela figura do Soberano.

Não obstante – no final do século XIX –, ver-se-ia a ascensão – como já pontuado em tópico anterior – dos chamados direitos de segunda geração, os quais viriam a consagrar um Estado intervencionista, mitigando os dogmas da filosofia liberal – já no século XX –, e consagrando não apenas o advento da força sindical, mas também preceitos que protegeriam o trabalhador da ambição econômica do empresário, a exemplo do *princípio da proteção* e o princípio da *norma mais favorável*, os quais definem a própria condição de existência do Direito do Trabalho como ramo jurígeno protetivo.

#### **2.4 Do conceito de dano moral e sua caracterização no Direito do Trabalho**

É de se notar que avultam na doutrina brasileira conceitos que visam à definição do que seja o dano moral. Assim sendo – em que pese o dever frustrante e tormentoso de restringir algo tão amplo –, tentar-se-á fazê-lo eficazmente, com o fito de apontar nuances de homogeneidade em meio a tantos argumentos heterogêneos.

Para tanto – a considerar que a pesquisa cinge em derredor da análise jurisprudencial do fenômeno em comento no Direito do Trabalho, mais especificamente em sua fase pós-contratual –, inicia-se com uma definição de Humberto Teodoro Júnior, a qual contempla vocábulos que são bastante apreciados nos julgados atuais das Cortes Superiores, inclusive as trabalhistas, senão veja-se:

De maneira mais ampla, pode-se afirmar que são danos morais os ocorridos na esfera da subjetividade, ou no plano valorativo da pessoa na sociedade, alcançando os aspectos mais íntimos da personalidade humana (‘o da intimidade e da consideração pessoal’), ou da própria valoração da pessoa no meio em que vive e atua (‘o da reputação ou da consideração social’) (item, n. 7, p. 41). Derivam, portanto, de ‘práticas atentatórias à personalidade humana’. Traduzem-se em ‘um sentimento de pesar íntimo da pessoa ofendida’ capaz de gerar ‘alterações psíquicas’ ou ‘prejuízos à parte social ou afetiva do patrimônio moral’ do ofendido. (THEODORO JÚNIOR, 2001 apud PAROSKI, 2010, p. 47).

Ora, nota-se que a compilação de vocábulos e expressões utilizadas pelo doutrinador citado dialogam em uníssono, ao asseverar que essa modalidade de dano acomete precipuamente a psique humana. Não obstante, é mister também que se possa aferir um conceito que tencione distinguir o dano material do dano moral<sup>6</sup>, uma vez que este, *a priori*, não é

---

<sup>6</sup> Sem ter a intenção de perpassar por uma discussão terminológica que escapa aos meandros do presente trabalho, adotar-se-á, como já vem sendo feito desde o início, as expressões dano moral, extrapatrimonial ou imaterial como sinônimas, com o fito de lhe impor oposição em relação ao dano material, é dizer, aquele que pode ser aferido em pecúnia.

passível de mensuração objetiva e racional em dinheiro, cabendo-lhe uma indenização equânime. Nesse sentido, têm-se nas palavras de Gagliano e Pamplona Filho que (2010, p. 97):

O dano moral consiste na lesão de direitos cujo conteúdo não é pecuniário, nem comercialmente redutível a dinheiro. Em outras palavras, podemos afirmar que o dano moral é aquele que lesiona a esfera personalíssima da pessoa (seus direitos da personalidade), violando, por exemplo, sua intimidade, vida privada, honra e imagem, bens jurídicos tutelados constitucionalmente.

Nota-se que para os juristas acima há uma divisão clarividente entre o dano moral e o patrimonial, conquanto este esteja implícito, quando asseveram que o imaterial não pode ser sopesado monetariamente. Ademais, nota-se, outrossim, que Venosa (2013, p. 47) possui a mesma linha de raciocínio, quando afirma que: “dano moral é o prejuízo que afeta o ânimo psíquico, moral e intelectual da vítima”.

No tocante à relação de trabalho, nota-se que a incidência do retromencionado instituto é mais relevante, pois – como já se asseverou – há um notório estado de subordinação jurídica por parte do operário, cuja justificativa jurídica se assenta sobremaneira no poder diretivo que recai sobre o patrão, quando atua em suas atividades empresariais.

No entanto, não se está a dizer que o empregador não possa sofrer dano moral. Na realidade, tal hipótese é possível, ainda que não seja tão comum. Em verdade, o que se está, realmente, a asseverar é que, com efeito, o empregado reclama uma salvaguarda mais percuciente sobre os seus bens imateriais, porquanto, às vezes, mais do que qualquer outra pessoa em diferentes circunstâncias, vê-os maculados, devido ao despotismo do empregador no espaço laboral, como preleciona Melo (2012, p. 23):

Aliás, o trabalhador, como qualquer outra pessoa, pode sofrer danos morais em decorrência de seu emprego, e neste caso até de forma mais contundente do que as demais pessoas, uma vez que seu trabalho é exercido mediante subordinação dele ao empregador, como característica essencial da relação de emprego. Daí por que se pode afirmar que o empregado, subordinado juridicamente ao empregador, tem mais possibilidade do que qualquer outra pessoa de ser moralmente atingido, em razão dessa própria hierarquia interna em que se submete à sua direção, a qual o vê, na maioria das vezes, como alguém submisso às suas ordens, de forma arbitrária.

Nesse passo, necessário se faz em momento posterior analisar mais detidamente o sujeito passivo dessa modalidade de dano, tendo em vista uma forma mais justa de ressarcimento. Por enquanto, verificar-se-á, a seguir, qual a natureza jurídica do dano moral, para que se elucide a sua incidência nas 3 (três) modalidades em que ele ocorre em função da relação trabalhista.

## 2.5 Natureza Jurídica da reparabilidade por danos imateriais

Estabelecer a natureza jurídica de um instituto significa – à luz de uma atividade comparativa – deslindar o que ele representa para o campo jurígeno. Em outras palavras, trata-se de cotejar um determinado elemento ou fenômeno fático, determinando-lhe sua importância para o Direito. Nesse particular, cabe dizer, aprioristicamente, que a reparação por danos imateriais não se trata de uma pena – pelo menos não a que recai sobre a liberdade de ir e vir do sujeito ativo dessa modalidade –, porquanto não estamos no campo do direito penal<sup>7</sup>, cuja seara de atuação é a do direito público e não privado<sup>8</sup>.

Assim sendo, como já se afirmou em tópico mais acima, a Lei Maior concedeu preponderância à vítima do dano, garantindo-lhe justa indenização em caso de lesão aos seus bens extrapatrimoniais. Não obstante, é mister entender o caráter peculiar da situação, uma vez que não há possibilidade de regressão ao *status quo ante*.

Ora, quanto vale a honra de alguém, mormente quando se coloca volitivamente numa relação em que – de início e até o fim – será a parte hipossuficiente, que é o trabalhador? Quanto vale a reparação do ato de proferir um vitupério contra a boa fama do obreiro? O argumento de Gagliano e Pamplona filho (2010, p. 119, grifo do autor) principia possíveis respostas:

Dessa forma, resta claro que a natureza jurídica da reparação do dano moral é sancionadora (como consequência de um ato ilícito), mas não se materializa através de uma ‘pena civil’, e sim por meio de uma *compensação* material ao lesado, sem prejuízo, obviamente, das outras funções acessórias da reparação civil.

De fato, o efeito sancionatório traduz-se na diminuição do patrimônio do causador do dano, com o fito de indenizar a vítima. No tocante ao aspecto compensatório – aludido na citação –, verifica-se que a indenização representará uma forma de serenar o ânimo do sujeito passivo, evitando que emane e/ou recrudesça de seu íntimo o sentimento de ira e vingança.

Nesse diapasão, ocorre que a quantia em dinheiro possibilitará, em verdade, não a reparação em si – pois esta do ponto de vista fático é impossível, assim como do jurídico também o é –, mas uma substituição da angústia sofrida pelo indivíduo, proporcionando-lhe uma situação confortável frente ao abalo psíquico experimentado, pois “[...] a tristeza do

<sup>7</sup> Sem embargos dos efeitos incidentes no âmbito criminal, a exemplos dos artigos 138, 139 e 140, os quais, respectivamente, tipificam os delitos de calúnia, difamação e injúria.

<sup>8</sup> Em que pese a consagração notória desta famigerada dicotomia entre o direito público e o privado na ciência jurídica, é cediço que, hodiernamente, não mais se justifica fazê-la – do ponto de vista epistemológico, estando, destarte, superada –, porquanto há um evidente amálgama entre os dois campos, máxime se se verificar as regras do Direito Civil que disciplinam os negócios jurídicos e as que se relacionam ao direito de família; apenas para que se fique nesses dois exemplos.

ofendido será compensada com a alegria em receber um valor e poder comprar algum bem para poder esquecer o passado, tentando neutralizar a situação”. (MARTINS, 2012, p. 33).

Entretanto, é imperioso ressaltar que não se está propalando a funesta concepção de que a dor pode ser comodamente substituída pelo dinheiro (*pretio doloris*), até porque, em regra, os direitos da personalidade são incomensuráveis, vale dizer, não são passíveis de serem quantificados monetariamente, como deixa entrever a inteligência do artigo 11 do Código Civil de 2002<sup>9</sup>. Nesse passo, o que se está a asseverar é que o alento causado pelo valor pecuniário caracteriza-se como uma das funções desta modalidade de reparação, como aduz o multicitado Martins (2012, p. 34):

Pode-se dizer que a indenização por danos morais tem dupla função:

- a) Compensar a dor, a angústia, a humilhação do ofendido;
- b) Impor punição ao ofensor para que não proceda da mesma forma outra vez, servindo-lhe de característica pedagógica ou de exemplo, além de ser castigado pela ofensa. Visa desestimular ou dissuadir o ofensor a praticar outro ato semelhante. Nesse sentido, tem natureza exemplar, de exemplo para que não seja praticado o mesmo ato novamente. Pune-se porque pecou e para que não peque mais (*puniturquia peccaturet ne peccetur*).

É de clareza solar que o ideal de punição empregado no argumento do doutrinador não é pejorativo – ou mesmo meramente retributivo –, mas sim educacional, para que o causador do dano se comporte, a partir de então, de forma virtuosa, vele dizer, de forma ética, reconhecendo a atitude pérfida que cometeu.

Por conseguinte, vê-se que esse caráter didático da reparabilidade do dano deve perpassar tenazmente, outrossim, as relações de trabalho, visto que os interesses são sempre mediados à luz da incessante obtenção de lucro tencionado pelo empregador, bem como a luta hercúlea por parte do obreiro, a fim de garantir a manutenção do seu trabalho, a sua manutenção e da família através do salário auferido; ponto que será melhor explanado no capítulo seguinte.

### **3 DO CABIMENTO DA REPARAÇÃO DO DANO MORAL**

O presente capítulo visa à abordagem de algumas discussões que ainda permeiam sobremaneira a ressarcibilidade dos danos extrapatrimoniais – não apenas referente ao direito do trabalho, mas em relação aos demais ramos nos quais ocorre o fato jurídico objeto desta pesquisa –, ainda que, no presente estudo, as contendas sejam direcionadas de forma relevante para o ramo jurídico especializado laboral.

---

<sup>9</sup> Art. 11. Com exceção dos casos previstos em lei, os direitos da personalidade são intransmissíveis e irrenunciáveis, não podendo o seu exercício sofrer limitação voluntária.

Nesse sentido – com a intenção de restringir-se o sujeito vítima desse tipo de ato ilícito –, passa-se a discorrer, no tópico inicial, a respeito de quem pode figurar no polo passivo, enfocando, indubitavelmente, o obreiro, pois – sem ter a intenção de ser redundante – seus bens imateriais se encontram mais propícios a sofrer algum dano.

No que tange ao segundo tópico, mister se faz perscrutar a respeito dos modos de reparação dos danos imateriais, enfatizando bastante a forma mais tradicional, que é em pecúnia, e até que ponto essa maneira encontra-se sob a égide da justiça.

Já no terceiro tópico, o tema central é a figura do magistrado, mais especificamente a sua postura, quando do arbitramento e/ou fixação da indenização, para que se verifique como essa modalidade de dano vem sendo recepcionada pelos tribunais, máxime os superiores, dando início a uma possível análise de jurisprudência que será engendrada de forma mais percuciente no próximo capítulo.

### 3.1 Sujeito passivo

O ressarcimento por danos imateriais é regido, no âmbito do direito do trabalho, fundamentalmente pelos princípios basilares da responsabilidade civil. E assim o é, devido ao fato de a própria Consolidação das Leis do Trabalho ter outorgado, em bom vernáculo, no parágrafo único do artigo 8<sup>o</sup><sup>10</sup>, ao direito comum (direito civil) a possibilidade de seus institutos serem aplicados – de forma subsidiária –, com o fito de colmatar certas lacunas que certamente o Texto Consolidado apresentaria, quando da efetivação integral dos direitos que assistem à classe trabalhadora.

Assim sendo, antes de identificar-se, de forma incisiva, o sujeito passivo, impende conceituar-se quem são as partes que compõem o pacto laboral. E, para tanto, recorre-se ao dicionário jurídico (DICIONÁRIO JURÍDICO, 1995 apud PAIVA; GUSMÃO, 2008, p. 93, grifo do autor):

*Empregado.* (1) S.m. (De *empregar*, v.; lat. *Implicare*, na acep. De vincular) Dir. trab. Pessoa natural que presta serviço de natureza não eventual a empregador, sob a dependência desse e mediante salário. CLT, art.3º, CC, 1521 (III); CP, 152; 196 § 1º (X); CLPS, 5 (II).

---

<sup>10</sup> Art. 8º (omissis)

Parágrafo único. O direito comum será fonte subsidiária do direito do trabalho, naquilo em que não for incompatível com os princípios fundamentais deste.

*Empregador*. S.m. (De *empregar*, v.) Dir. Trab. Empresa, Individual ou coletiva, que, assumindo os riscos de atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviços. CLT, arts. 2º, 511, 729; CP, 226 (II).

Como se vê, os próprios conceitos permitem se chegar à conclusão inarredável de que – em se tratando de figurar no polo passivo – a situação que paira é a de franca isonomia, no sentido de que tanto o empregador quanto o empregado – em caso de lesão aos seus bens extrapatrimoniais – podem, além dos efeitos jurídicos atinentes às parcelas que atingem o contrato de trabalho, pleitear uma indenização por danos imateriais, desde que estejam clarividentes os pressupostos do mesmo.

Nesse diapasão, consoante Delgado (2011), exsurge alguns requisitos - assim entendidos como clássicos, para que se configure a lesão extrapatrimonial -, quais sejam, o dano em si, o nexos causal e a culpa empresarial.

No entanto, cabe ressaltar ainda a hipótese de a pessoa jurídica ser vítima de dano moral. De fato, até bem pouco tempo, uma vasta plêiade de doutrinadores<sup>11</sup> posicionavam-se em desfavor de reconhecer o fato de que a pessoa jurídica poderia ser violada moralmente, porquanto esta não teria honra, visto que se trata tão somente de uma ficção jurídica, a qual é representada pelos diretores. No entanto, o dano é sempre relacionado ao caráter econômico, como se depreende do escólio de Venosa (2013, p. 50, grifo do autor):

Levando em consideração que o dano moral atinge o patrimônio moral, o complexo anímico ou o psiquismo da pessoa, é objeto de discussão também o fato de a *pessoa jurídica* poder ser vítima dessa modalidade de dano. Em princípio, toda ofensa ao nome ou renome de uma pessoa jurídica representa-lhe um abalo econômico. Não há como admitir dor psíquica da pessoa jurídica, senão abalo financeiro da entidade e moral dos membros que a compõem [...]. Nem por isso, porém, deixará de ser reparado um dano de natureza moral contra a pessoa jurídica: apenas que, a nosso ver, esse dano moral sempre terá reflexo patrimonial. Será sempre economicamente apreciável, por exemplo, o abalo mercadológico que sofre uma empresa acusada injustamente, por exemplo, de vender produtos roubados ou falsificados. No campo da pessoa jurídica, o que levamos em conta no aspecto do dano moral é o ataque à honra objetiva, em síntese, a reputação e o renome.

Ora, o artigo 5º, incisos V e X da Carta Magna, peremptoriamente, não restringem o tipo de pessoa; logo, como aduz a hermenêutica clássica, onde a Constituição não distingue, não cabe ao intérprete distinguir, mormente quando se trata de garantir a salvaguarda dos direitos da personalidade, os quais estão intrinsecamente relacionados à dignidade da pessoa humana.

---

<sup>11</sup> Tem-se como exemplo clássico Ihering, o qual nem mesmo reconhecia a possibilidade de reparação por danos morais à pessoa física, por considerá-la locupletamento ilícito. Para maiores informações, ver Mauro Vasniharoski (2011). Mais contemporâneos, e também contrários à ideia de que a pessoa jurídica pode sofrer dano moral, têm-se Wilson Melo da Silva, Valdir Florindo e Wagner D. Giglio.

Assim sendo, resta comprovado que a pessoa jurídica é passível de ser alvo de dano moral. Ademais, vale encalamistrar que a contenda, hodiernamente, encontra-se obsoleta e superada, pois o próprio artigo 52 do Código Civil<sup>12</sup>, bem como o preceito 227 da súmula do Superior Tribunal de Justiça<sup>13</sup> já reconhecem tal possibilidade. Ainda nesse particular, cabe apontar também que já há entendimentos jurisprudenciais significativos nesse sentido que corroboram os argumentos acima expostos, senão veja-se:

A pessoa jurídica, criação da ordem legal, não tem capacidade de sentir emoção e dor, estando por isso desprovida de honra subjetiva e imune à injúria. Pode padecer, porém de ataque à honra objetiva, pois goza de uma reputação junto a terceiros, passível de ficar abalada por ator que afetam seu bom nome no mundo civil ou comercial onde atua (STJ, 4º T., REsp 60.033-2, REL. Min. Ruy Rosado, RSTJ 85/268-274 apud MARTINS, 2012, p. 40).

Agravo regimental no recurso especial – Requisitos de admissibilidade preenchidos – Inscrição indevida nos órgãos de proteção ao crédito – Pessoa Jurídica – Prova do dano moral desnecessária – Recurso improvido (STJ – AgRg – Resp 1.283.146 – (2011/0231295-0), 1-3-2012, Rel. Min. Massami Uyeda apud VENOSA, 2013, p. 51).

Percebe-se que o entendimento, com efeito, encontra-se sobremaneira pacificado, o que se deduz pelo fato de que os tribunais têm consubstanciado seus argumentos no sentido de considerar despendiosa a prova do dano, vale dizer, *in re ipsa*, necessitando, tão somente, a demonstração do ilícito, como se analisará em momento oportuno<sup>14</sup>.

Por outro lado, ainda se tratando da figura do obreiro, ressalta-se que sua fragilidade econômica perante o empregador deve ser vista, outrossim, *cum grano salis*, porque, às vezes, alguns funcionários são detentores de um patrimônio nababesco, vale dizer, tão abastado quanto o de seus empregadores. Entrementes,

[...] sabemos que na prática até mesmo aqueles empregados intelectuais (gerentes, diretores, presidentes de empresas) podem ser atingidos por atos ilícitos produtores de dano moral, como no caso de perseguições internas, das justas causas, dentre outros. (PAIVA; GUSMÃO, 2008, p. 96).

Em todo caso, sem embargo dessa vicissitude, adotar-se-á a concepção de um obreiro notoriamente vulnerável social e juridicamente, até porque, regra geral, trata-se da situação mais perfunctória, quando se confrontam os dois sujeitos dessa relação jurídica.

<sup>12</sup> Art. 52. Aplica-se às pessoas jurídicas, no que couber, a proteção dos direitos da personalidade.

<sup>13</sup> Súmula 227. A pessoa jurídica pode sofrer dano moral.

<sup>14</sup> Para maiores informações sobre a prova do dano moral, ver o capítulo 4 deste trabalho, notadamente o tópico 4.3, cujo título é “Prova do dano moral e fixação da indenização”.

### 3.2 A imoralidade de se compensar a dor com dinheiro e os tipos de reparação

Importa lembrar que antes da Constituição Federal de 1988 alguns argumentos - os quais serviam de parâmetros para considerar a reparação por danos imateriais algo etéreo - foram levantados por doutrinadores de toda sorte<sup>15</sup>, cujo raciocínio jurídico ainda se encontrava circunscrito aos liames do Liberalismo econômico, o qual vê a propriedade privada e os bens materiais como a pedra de toque que deve merecer, unicamente, a salvaguarda do sistema jurídico.

Nesse particular, tinha-se como uma das priscas objeções a ideia de que era imoral compensar a dor com o dinheiro, porquanto não se teria como quantificar ou mesmo tarifá-lo<sup>16</sup> o suplício sofrido pela vítima do dano, seja porque não se poderia ter a certeza da lesão no espírito - a qual certamente seria passível de dissimular-se -, seja porque seria dificultoso mensurar a extensão do dano, devido à falta de um efeito penoso durável.

Deveras, isso lhe proporcionaria um alívio, bem como imporia uma sanção ao agente causador do injusto, que seria delineada não apenas pela punição, mas também a título didático, ensinando-lhe a não proceder mais da mesma maneira, sob pena de macular a harmonia social, e ser punido novamente pelo ordenamento vigente. Nesse sentido, acerca dessa punição, se expressa Melo (2011, p.120):

Assim, podemos concluir no mundo moderno, a desmedida corrida em busca do lucro, sem que se respeitem a ética e a moral nas relações negociais, transformou os seres humanos em frios e abstratos números. O melhor método de garantir o respeito à dignidade e aos direitos fundamentais da pessoa humana atingirá seus desígnios se for adotada uma postura sólida de reprimenda aos abusos cometidos.

Por outro lado, tem-se também que a reparação pode-se dar não apenas em pecúnia, mas também *in natura*, sendo esta modalidade deveras ineficaz, quando se trata de reparação integral do dano, consoante mais uma vez os escólios do multicitado Melo (2011, p. 98, grifo do autor):

A reparação *in natura*, em que pese ser a forma mais adequada de reparação do dano, torna-se pouco viável quando se trata de danos morais, em razão das peculiaridades que envolvem esse tipo de ilícito. Ainda que se possa exigir, nos casos de calúnia, difamação e injúria, por exemplo, que o ofensor promova a retratação pública, não podemos esquecer que as notícias negativas ganham muito mais espaços e destaque

<sup>15</sup> Pablo Stolze e Pamplona Filho asseveram que a doutrinadora Zulmira Pires de Lima, em meritório estudo sobre a temática, levanta 8(oito) objeções à reparação por danos morais, a saber: ‘falta de um efeito penoso durável’; ‘a incerteza nesta espécie de danos, de um verdadeiro direito violado’; ‘a dificuldade de descobrir a existência do dano’; ‘a indeterminação do número de pessoas lesadas’; ‘a impossibilidade de uma rigorosa avaliação em dinheiro’; ‘a imoralidade de compensar uma dor com dinheiro’; ‘o ilimitado poder que tem de conferir-se ao juiz’ e ‘a impossibilidade jurídica de admitir-se tal reparação’.

<sup>16</sup> A respeito do caráter de tarifação do *quantum debeatur* discutir-se-á de maneira mais percuciente no capítulo 4 (quatro), já referido em nota anterior.

no seio da opinião pública do que aquelas que procuram corrigir as distorções das falas maledicentes.

O doutrinador supracitado refere-se ao dano de maneira geral, enfatizando a improficuidade da retratação, uma vez que divulgações nocivas acerca da reputação de outrem se disseminam de forma mais célere do que propriamente uma retratação que visa a reparar o que fora proferido.

Seguindo a mesma linha, Paiva e Gusmão (2008) atestam igualmente a diminuta eficácia da reparação *in natura*, asseverando que ela não é capaz de atender ao princípio do *restitutio in integrum*, visto que o equilíbrio que pairava fora quebrado, tornando impossível o retorno ao estado anterior. Nesse passo, como poderia se dar, então, essa modalidade de reparação na seara trabalhista? Os referidos juriconsultos sugerem que:

A reparação *in natura* poderá consistir no fornecimento pelo empregador de carta referência ao empregado, para que ele possa conseguir novo emprego, na contrapublicação de uma notícia inverídica, na publicação, no pagamento de uma cirurgia plástica nos casos de dano estético, quando possível a reversão do dano, na publicação de sentença, na retratação, ou seja, trazer o ofendido para o mais próximo possível do *statuo quo antes*, pressuposto do princípio do *restitutio in integro*. (grifos do autor). (PAIVA; GUSMÃO, 2008, p. 142-143, grifo do autor).

No que tange ao dano pós-contratual, nada impede que, quando ajuizada a reclamação trabalhista pelo trabalhador, o pedido contemple uma reparação cumulativa, vale dizer, uma indenização pecuniária pelo dissabor experimentado em sua boa fama, bem como uma reparabilidade *in natura*, que pode ser uma carta de recomendação, contendo informação meritória a seu respeito, para que o obreiro possa pleitear nova oportunidade de trabalho.

### **3.3 O ilimitado poder que se tem de conferir ao juiz: uma visão maniqueísta.**

Afirma-se que, certa feita, em *Do espírito das leis*, Montesquieu, no século XVIII, teria aduzido que seria da boca do magistrado que emanariam as palavras da lei. Assim sendo, o momento histórico ali era de franca submissão - por parte do juiz - perante a letra fria da legislação, o que o impossibilitava de engendrar interpretações, cabendo-lhe tão somente a operação lógica de subsumir o preceito legislativo ao caso concreto. É de se notar que ali, em verdade, Montesquieu estava a falar do Direito penal, mas – se assim o era – verifica-se que o livre convencimento motivado – princípio sobre a qual se assenta a atividade decisória do juiz<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Como é cediço, o atual ordenamento jurídico brasileiro defere liberdade ao magistrado para que se utilize de todas as fontes do direito – caso assim o necessite -, a fim de que não deixe de proferir decisão aos litígios que lhe couber. Com efeito, o livre convencimento motivado se espraia por todo o sistema jurídico, senão veja-se alguns exemplos:

no direito pátrio contemporâneo – ficava, àquela época, sobremaneira atenuado, porquanto cabia ao Togado, tão somente, valer-se do método gramatical de interpretação e nunca da técnica de interpretação extensiva; pelo menos era o que preconizava a escola da exegese, como preleciona Bobbio (1995, p. 83):

A escola da exegese deve seu nome à técnica adotada pelos seus primeiros expoentes no estudo e exposição do Código de Napoleão, técnica que consiste em assumir pelo tratamento científico o mesmo sistema de distribuição da matéria seguido pelo legislador e, sem mais, em reduzir tal tratamento a um comentário, artigo por artigo, do próprio código.

No entanto, vê-se atualmente que – em se tratando de fixação indenizatória do dano moral – o magistrado possui ampla liberdade no tratamento da matéria, vale dizer, é de sua experiência, conhecimento jurídico e de mundo que se extrairá a mensurabilidade do *quantum* indenizatório.

Nesse diapasão – no tocante à reparabilidade por danos morais -, nota-se o caráter maniqueísta dessa ampla liberdade, visto que ela poderá ser utilizada, com efeito, para aplicar a justiça no caso concreto, assim como ser instrumento de concessão de indenizações que visem a beneficiar a pessoa do juiz, bem como uma das partes, garantindo-lhe o enriquecimento ilícito, causando, por outro lado, a destruição financeira do outro polo, o que tipificaria notoriamente o injusto penal de corrupção passiva por parte do magistrado que o fizer, como dispõe o *caput* do artigo 317 do Código Penal brasileiro<sup>18</sup>.

Em verdade, a sensatez de espírito e a razoabilidade devem perpassar todo o processo, máxime no momento de fixação da quantia compensatória. A título de exemplo, cita-se jurisprudência recente do Tribunal Superior do Trabalho nesse sentido:

RECURSO DE REVISTA. COMPETÊNCIA DA JUSTIÇA DO TRABALHO. DANO MORAL DECORRENTE DA RELAÇÃO DE TRABALHO. A jurisprudência deste Tribunal Superior do Trabalho, consubstanciada na súmula 392, consagra entendimento no sentido da competência da justiça do Trabalho para o exame de controvérsias referentes à indenização por dano moral, quando decorrente da relação de trabalho. Recurso de Revista não conhecido. INDENIZAÇÃO POR DANO MORAL. PRÁTICA DE FURTO IMPUTADA À RECLAMANTE. VALOR ARBITRADO. RAZOABILIDADE. A fixação do valor da indenização por dano

---

Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro. Art. 4º. Quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito.

Código de Processo Civil. Art. 126. O juiz não se exime de sentenciar ou despachar alegando lacuna ou obscuridade da lei. No julgamento da lide caber-lhe-á aplicar as normas legais; não as havendo, recorrerá à analogia, aos costumes e aos princípios gerais de direito.

Consolidação das Leis do Trabalho. Art. 852-D. O juiz dirigirá o processo com liberdade para determinar as provas a serem produzidas, considerado o ônus probatório de cada litigante, podendo limitar ou excluir as que considerar excessivas, impertinentes ou protelatórias, bem como para apreciá-las e dar especial valor às regras de experiência comum ou técnica.

<sup>18</sup>Art.317. Solicitar ou receber, para si ou para outrem, direta ou indiretamente, ainda que fora da função ou antes de assumi-la, mas em razão dela, vantagem indevida, ou aceitar promessa de tal vantagem:

Pena – reclusão, de 2(dois) a 12(doze) anos, e multa.

moral deve se pautar na razoabilidade e proporcionalidade, a fim de se evitar um valor exorbitante ou irrisório. Observadas as circunstâncias do caso concreto, o valor da reparação arbitrado em R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), por traduzir prudência e proporcionalidade ao dano sofrido, não deve ser reformado. Recurso de revista não conhecido (nº RR – 141-87.2011.5.09.0024 de 6º Turma, 12 de dezembro de 2012). (RORAIMA, 2012).

Ora, é de clareza solar que a imputação que fora feita pelo empregador maculou de forma inaudita a honra subjetiva da Reclamante. Sendo assim, resta claro que outros magistrados que compusessem, porventura, a Egrégia Corte poderiam concluir no sentido de que a indenização arbitrada devesse ser majorada.

Por outro lado, é fato também que nem toda situação que enseja pequenas discussões, nem todo desentendimento deve ser motivo para pleitear, via reclamationária, uma indenização por danos imateriais, até porque – como se sabe – há pessoas assaz melindrosas, como preleciona Venosa (2013, p. 47, grifo do autor):

Não é também qualquer dissabor comezinho da vida que pode acarretar a indenização. Aqui, também é importante o critério objetivo do homem médio, o *bônus pater famílias*: não se levará em conta o psiquismo do homem excessivamente sensível, que se aborrece com fatos diuturnos da vida, nem o homem de pouca ou nenhuma sensibilidade, capaz de resistir às rudezas do destino. Nesse campo, não há fórmulas seguras para auxiliar o juiz. Cabe ao magistrado sentir em cada caso o pulsar da sociedade que o cerca. O sofrimento como contraposição reflexa da alegria é uma constante do comportamento humano universal.

De fato, não existe fórmula acabada; em todo caso, no direito do trabalho, é possível vislumbrar uma compensação que vise à atenuação dos efeitos teratológicos causados por ofensas irrogadas pelo patrão, máxime na fase pós-contratual, onde o dano se perpetua por longo tempo, impedindo o empregado de almejar uma nova oportunidade de trabalho.

Nesse passo, Melo sugere alguns caminhos a ser seguidos pelo magistrado, quando da fixação da quantia indenizatória, senão veja-se:

Dessa forma, o juiz, ao fixar o *quantum* indenizatório, deveria levar em consideração, frente ao caso concreto, os seguintes aspectos:

- a) A angústia e o sofrimento da vítima: de tal sorte a lhe proporcionar uma indenização que possa compensar os sofrimentos advindos da injusta agressão;
- b) A potencialidade do ofensor: para que não lhe impinja uma condenação tão elevada que signifique sua ruína, gerando por via de consequência a impossibilidade de cumprimento da medida, e nem tão pequena que avilte a dor da vítima;
- c) A necessidade de demonstrar à sociedade que aquele comportamento lesivo é condenável e que o Estado juiz não admite e nem permite que sejam reiterados tais ilícitos sem que o ofensor sofra a devida reprimenda;
- d) E, finalmente, fixar o valor da indenização com prudência, severidade e coragem, fugindo dos extremos dos valores irrisórios ou dos montantes exagerados, para não colocar em descrédito o Poder Judiciário e o instituto do dano moral. (MELO, 2011, p. 120, grifo do autor).

No próximo capítulo, falar-se-á acerca das fases do dano moral nas relações trabalhistas, momento em que atividade do juiz ficará mais evidenciada, pois a abordagem será carreada com análise jurisprudencial.

#### **4 DANO MORAL DECORRENTE DO CONTRATO DE TRABALHO**

Passa-se, doravante, ao ápice do presente trabalho, uma vez que se procederá ao estudo das fases em que se verifica a presença do fenômeno dos danos da alma nas relações laborais, enfatizando sobremaneira a fase pós-contratual, que se caracteriza como o âmago da referida pesquisa.

Assim sendo, inicialmente, far-se-á uma análise da problemática de maneira geral, perpassando por todos os momentos do pacto laboral. Nesse particular, no segundo tópico, o estudo será direcionado, com efeito, para a fase pós – contratual, colacionando jurisprudências que versam sobre a matéria, engendrando análise mais detida, com o fito de entender como o magistrado, bem como as Cortes Superiores têm reagido perante esse fenômeno que – conquanto *sui generis* – tem se tornado cada vez mais perfunctório nas relações trabalhistas em que predomina a relação contratual de trato sucessivo.

Por fim – no terceiro e derradeiro tópico –, serão tecidas relevantes considerações a respeito dos meios de prova do dano moral, bem como o seu *modus operandi* de fixação da quantia, sugerindo – através de doutrina profícua e abalizada – novo modo de fixação do valor pecuniário.

##### **4.1 Introdução ao dano moral no contrato de trabalho e suas fases**

Em tópico anterior já se propalou a concepção de que o dano moral ocorrido nas relações de trabalho possui seus fundamentos na responsabilidade civil, tendo como única vicissitude o fato de ocorrer em função das relações laborais, vale dizer, entre os sujeitos que figuram nessa relação contratual, os quais são o patrão e o empregado.

Nesse particular – ainda que não evidenciado a formalização do pacto laboral –, é possível que o dano se configure numa fase pré-contratual, tratando-se nesse particular de um estágio de tratativas preliminares, cujos bens personalíssimos do trabalhador também podem se submeter a lesões de toda ordem. Nesse sentido – a título de exemplificação –, cita-se Paiva e Gusmão (2008, p. 88):

Podem ainda ensejar a ocorrência de dano moral na fase pré contratual os atos discriminatórios. Assim, se for provado que um candidato não foi contratado em decorrência de um atentado à intimidade, tais como: alegação de ser portador de alguma doença, ter o rosto feio ou deformado, ser homossexual, ou por estar a mulher grávida, a consequência é o surgimento do direito à indenização por danos morais ocorridos no pré contrato, ante a discriminação que é vedada pelo ordenamento pátrio.

Por outro lado, cita-se, outrossim, jurisprudência recente acerca da referida matéria:

**RESPONSABILIDADE PRÉ-CONTRATUAL – DANO MORAL** – Na esfera trabalhista, as partes contratantes devem sempre guardar o princípio da boa – fé, mesmo na fase das negociações preliminares, haja vista que nela repousa a confiança na consumação da avença. Por isso, a frustração do contrato de trabalho, ainda que na fase preliminar, deve ser motivada, pois à medida que progridem as partes na negociação, com a atribuição, inclusive, de providências dirigidas à consumação da proposta, maior é a expectativa gerada no obreiro, podendo acarretar-lhe prejuízos de ordem pessoal e material.

**INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS. FIXAÇÃO DO VALOR.** Justamente por traduzir uma ofensa à esfera extrapatrimonial do indivíduo, a fixação do dano moral deve seguir os parâmetros de equidade e razoabilidade, aliado a critérios objetivos como a extensão do dano, a capacidade financeira do ofensor, a posição social do ofendido e o grau de culpa do causador do dano. E isso tudo porque a reparação não deve ser fonte de enriquecimento e empobrecimento sem causa e, ao mesmo tempo, não deve ser tão ínfima que não surta qualquer repercussão no ofensor, dado o caráter pedagógico de que se reveste. Recurso conhecido e parcialmente provido (TRT 16º R. – MA 41201101616005 – Rel. Luiz Cosmo da Silva Júnior). (MARANHÃO, 2011).

Além disso, cabe ainda corroborar, valendo-se do entendimento jurisprudencial supracitado, que os efeitos jurídicos dessa fase inicial, bem como a obrigação de indenizar em caso de dano, decorrem do rompimento do empregador por motivo ignoto ou sem razão plenamente justificável, quando o trabalhador já havia despendido valores, visando à contratação, máxime se este houver dispensado outras oportunidades ou mesmo pedido demissão do antigo trabalho, com o fito de assumir a vaga pleiteada, por entender que a mesma seria mais vantajosa economicamente.

No tocante à fase contratual, saltam à vista na doutrina hodierna o assédio sexual e o assédio moral. No tocante ao primeiro, em que pese tal conduta ser tipificada como injusto penal<sup>19</sup>, é reconhecido o seu campo de incidência na seara trabalhista. Nesse sentido – valendo-se de doutrina abalizada da jurista Alice Monteiro de Barros –, preleciona Melo (2011, p. 159, grifo do autor):

O assédio sexual pode ser de duas espécies: assédio sexual por chantagem ou assédio sexual por intimidação.

Na espécie de assédio por chantagem, o mesmo se ‘traduz (na) exigência formulada por superior hierárquico a um subordinado, para que se preste à atividade sexual, sob pena de perder o emprego ou benefícios advindos da relação de trabalho. É o chamado assédio *quid pro quo*, ou seja, ‘isto por aquilo’; é a

<sup>19</sup> CP – Art. 216 – A. Constranger alguém com intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função.

chantagem sexual relacionada com o emprego’. Já o assédio sexual por intimidação ‘caracteriza-se por incitações sexuais importunas, de uma solicitação sexual ou de outras manifestações da mesma índole, verbais ou físicas, com o efeito de prejudicar a atuação laboral de uma pessoa ou de criar uma situação ofensiva, hostil, de intimidação ou abuso no trabalho’. Grifos do autor

Por outro lado, no que tange ao assédio moral, também conhecido como terror psicológico, nota-se que tal prática macula, outrossim, de forma cristalina os direitos da personalidade do trabalhador, causando-lhe sérios efeitos psíquicos. Ademais, cabe asseverar que ainda não há norma jurídica positiva que comine penalidade a essa prática nefasta, embora já existam alguns projetos de lei a tramitar no legislativo, dispondo sobre a matéria<sup>20</sup>.

Nesse diapasão – no intuito de aferir como os tribunais tem apreciado a matéria -, colaciona-se jurisprudência recente a respeito do fenômeno em comento, senão veja-se (CARVALHO, 2012, p. 178, grifo nosso):

*Assédio moral. Indenização.* O assédio moral envolve uma situação prolongada no tempo, que se configura a partir de atitudes reiteradas de desrespeito, desprezo e humilhações. Inequívoco o abalo psicológico provocado sobre o trabalhador quando este permanece durante muitos anos sofrendo desrespeito e humilhações de seus superiores no ambiente de trabalho. Tal conduta configura assédio moral, que devido à ação reiterada no tempo, ocasiona inequívoco dano à saúde psicológica da vítima. A indenização por danos morais tem o fito de minorar o prejuízo extrapatrimonial sofrido pelo trabalhador e inibir a reiteração do comportamento empresarial (TRT – 2º Reg., RO 20110619454, 4º. T., j. 31.01.2012, rel. Des. Sérgio Winnik, DO 10.02.2012 – grifo nosso, p. 178).

Como se deduz do entendimento acima, é possível vislumbrar à luz do artigo 482, b<sup>21</sup>, do texto celetário, uma possível saída. Nesse particular – já que a prática do assédio moral é perpetrada pelos prepostos, e geralmente por alguém hierarquicamente superior ao trabalhador no estabelecimento -, poderá o obreiro, caso comprovado a prática reiterada, ver o seu ofensor ter o contrato laboral rescindido por justa causa, porquanto tal comportamento enquadrar-se-ia na hipótese de “incontinência de conduta ou mau procedimento”, como aduz, em vernáculo escorrito, a alínea supracitada.

Além disso, poderia pleitear indenização por dano moral, e demais verbas rescisórias e indenizatórias, caso decida também rescindir o contrato por não se sentir mais à vontade no ambiente de trabalho, o que incidiria, *in casu*, o artigo 483, alíneas b e e, do texto Consolidado<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> A respeito do assunto, ressalte-se que no âmbito federal tramita projeto de lei, que repudia tal conduta nas repartições públicas da União. Trata-se do projeto de nº 4591/01.

<sup>21</sup> CLT. Art. 482. Constituem justa causa para rescisão do contrato de trabalho pelo empregador:

a)(...)

b) incontinência de conduta ou mau procedimento;

<sup>22</sup> Art. 483. O empregado poderá considerar rescindido o contrato e pleitear a devida indenização quando:

a) (...)

b) For tratado pelo empregador ou seus superiores hierárquicos com rigor excessivo;

## 4.2 Fase pós contratual

Parte da doutrina, de forma despicienda, ainda insiste em discordar de que o dano ocorrido após extinção do contrato de trabalho não deve ser aquilatado pela Justiça Obreira. Nesse sentido, asseveram doutrinadores menos abalizados que não se vislumbra a competência da Justiça Trabalhista – *in casu* –, pois, quando ocorre o dano, o pacto laboral já fora ilaqueado, o que descaracteriza os pólos figurativos de empregador e empregado.

Ora, tal argumento não se justifica, mormente pela natureza semântica do vocábulo *decorrentes*, expresso no artigo 114<sup>23</sup> da Constituição Federal, como preleciona Schiavi (2012, p. 253, grifo do autor), *in verbis*:

O termo *decorrentes* significa que as ações se originam de uma relação de trabalho, vale dizer: que foi em razão desta relação que o dano eclodiu, independentemente se a relação de trabalho ou emprego ainda está vigente ou não, pois a Constituição assim não distinguiu. Se dúvidas podem surgir quanto à competência da Justiça do trabalho para apreciar o dano decorrente da fase pré – contratual, parece fora de dúvida que a competência para apreciar os danos decorrentes da fase pós – contratual é da Justiça especializada trabalhista [...].

Como se vê, resta comprovado a notória competência da Justiça do trabalho nos casos de dano pós-contratual. Assim sendo, verifica-se que essa modalidade de dano é nefasta, precipuamente, porque cerceia o direito fundamental do trabalhador de alcançar outra oportunidade de emprego.

Nesse diapasão, tal ofensa ocorre quando o empregador propala fatos desairosos a respeito do trabalhador, geralmente relacionados à causa que gerou a rescisão contratual, a exemplo de suspeita de furto, quando é cediço pelo patrão que tal acusação não é real, ou mesmo ele não angariou provas o suficiente para comprovar a culpa do empregado. Além disso, Melo (2012, p. 127) alega ainda que:

Dentre as práticas condenáveis que se pode imputar aos maus empregadores cabe destacar uma bastante corriqueira, embora de difícil comprovação, que é a existência de ‘listas negras’. Nelas os empresários fazem constar informações desabonadoras sobre seus ex-empregados, por motivos os mais diversos, especialmente sobre aqueles que ingressaram com ações trabalhistas para reconhecimento judicial de seus direitos. Essas listas acabam por criar um rol de empregados ‘indesejáveis’ ao mercado, ferindo de morte diversos direitos fundamentais. Grifo do autor.

---

(...)

e) praticar o empregador ou seus prepostos, contra ele ou pessoas de sua família, ato lesivo da honra e boa fama;

<sup>23</sup> Art. 114. Compete à Justiça do Trabalho processar e julgar:

(...)

VI – as ações de indenização por dano moral ou patrimonial, decorrentes da relação de trabalho;

Ademais, cabe ressaltar que já existe entendimento jurisprudencial a respeito dessa prática, senão veja-se (MELO, 2012, p. 131):

**LISTA NEGRA – PRESCRIÇÃO TOTAL.** O direito de pleitear a reparação por dano moral, em decorrência da inclusão do nome em ‘lista negra’ de trabalhadores que possuem ação trabalhista, conta-se a partir da data da ciência da lesão. Ainda que o direito material decorra do contrato de trabalho, não é, necessariamente, da data de sua extinção que se passa a contar o prazo prescricional. É que os contratantes têm obrigações que transbordam o limite temporal da vigência do contrato, dentre as quais se destaca o dever de boa fé. Na fase pós contratual, devem evitar condutas que suprimam ou reduzam as vantagens que a outra parte possa auferir do contrato findo. Assim, quando o trabalhador soube da inclusão de seu nome na chamada ‘lista negra’ é que se deflagrou a contagem do prazo prescricional. **DANO MORAL.** É abusiva a conduta do empregador que, a pretexto de aferir a idoneidade de candidato a emprego faz uso de banco de dados em que a principal informação diz respeito à existência de ação na Justiça do Trabalho. A liberdade de iniciativa é garantia constitucional que só se legitima quando exercida em moldes que assegurem a integridade do conjunto de direitos fundamentais, especialmente no que respeita a valor social do trabalho. Da mesma forma, a liberdade de informação não pode ser exercida com o propósito de violar a intimidade e limitar o acesso ao mercado de trabalho. Recurso a que se nega provimento para manter a condenação em reparação por danos morais (TRT 09º R. – Proc. 00219 – 2004 -091-09-00-3 – 2º. T. – Relº Desº Marlene Teresinha Fuverki Suguimatsu – DJPR 22.11. 2005).

Nota-se que a fundamentação da desembargadora é digna de encômios, visto que, de fato, o princípio contratual da boa fé<sup>24</sup> deve perpassar por toda relação contratual - mesmo quando de seu encerramento -, pois ainda que não haja mais contrato formal, remanescem resquícios deste, e que devem estar sob a égide da probidade e lhanza. Nesse sentido, como forma de corroborar o que aqui se defende, veja-se outro entendimento, que também fora colacionado por Melo (2012, p. 130):

**RESPONSABILIDADE PÓS – CONTRATUAL –PRINCÍPIO DA BOA -FÉ OBJETIVA – COMPETÊNCIA DA JUSTIÇA DO TRABALHO.** O artigo 114, VI, da Carta Magna, estabelece de forma expressa que a justiça do Trabalho possui competência para as ações de indenização decorrente de toda e qualquer relação trabalhista. A reparação de eventual dano, moral e material, decorrente de fato ligado à relação de trabalho, será apreciada pela Justiça do Trabalho, ainda que em sua fase *post pactum finitum*, pois os deveres de conduta por ambas as partes são anexos ao contrato de trabalho. O artigo 422 do Código Civil exige a boa fé por parte dos contratantes, com obrigação de lealdade e probidade aos sujeitos envolvidos em todas as fases contratuais: pré – contratual, contratual e pós – contratual. Nesse passo, ao informar a terceiros que o reclamante não era bom empregado e que movia ação trabalhista contra a reclamada, alegado na inicial, a recorrente teria faltado com os deveres atinentes ao contrato, a lealdade e probidade. Desse modo, a circunstância de o pedido exordial fundamentar-se em circunstância ocorrida após o término da relação de trabalho não afasta a competência da Justiça do Trabalho para o julgamento do feito (TRT 09º R. – Proc. 01691 -2008-089-09-00-0 – 2º. T. – Relº Desº RosemarieDiedrichs Pimpão – DJPR 27.10.2009).

<sup>24</sup> Código Civil de 2002. Art. 422. Os contratantes são obrigados a guardar, assim na conclusão do contrato, como em sua execução, os princípios de probidade e boa fé.

Como se deduz da colação jurisprudencial, o princípio da boa fé, com efeito, é o mandamento nuclear que deve singrar, indubitavelmente, em derredor de toda a relação contratual, sob pena de tornarem-se impunes lesões à honra do empregado, cuja ofensa pode recair por via reflexa e/ou indireta a outros direitos da personalidade, como se observa na jurisprudência abaixo:

AGRAVO DE INSTRUMENTO EM RECURSO DE REVISTA DA RECLAMADA. DANO MORAL PÓS-CONTRATUAL. ANOTAÇÃO NA CTPS COM ALUSÃO À DECISÃO TRABALHISTA QUE DETERMINOU A RETIFICAÇÃO DA DATA DE ADMISSÃO E DESLIGAMENTO. CIÊNCIA EM DATA POSTERIOR AO TÉRMINO DO CONTRATO DE TRABALHO. PRESCRIÇÃO. MARCO INICIAL. 1. O e. TRT registrou que - Como salientado no decisor, no presente caso, impõe-se mencionar ser incontroversa a ruptura do pacto laboral em 30/04/2006 (fl. 119), como também, que o termo inicial da prescrição está relacionado ao fato gerador da pretensão deduzida em juízo, mais especificamente, ao prejuízo sofrido pelo empregado, visto que a partir de tal fato nasce o direito de ação para a tutela do direito desprezado. De acordo com o alegado pelo recorrido, em sua petição inicial, este busca receber indenização por danos morais e materiais em decorrência da anotação de sua CTPS com alusão à decisão trabalhista que determinou a retificação da data de admissão e desligamento (fls. 03/05). Assim, não obstante a ruptura do contrato de trabalho firmado pelas partes tenha se dado em 30/04/2006, e a presente ação ajuizada no dia 23/10/2009; não há se falar, na presente hipótese, em acolhimento da incidência da prescrição total, [...] - 2. O art. 189 do atual Código Civil dispõe que - Violado o direito, nasce para o titular a pretensão, a qual se extingue, pela prescrição, [...]. - Assim, se a pretensão de reparação pleiteada decorreu da alegada anotação desabonadora na CTPS do reclamante, cuja ciência ocorreu em 08/11/2007, somente a partir daí é que começa a correr o prazo bienal prescricional. Essa é a data que define a - actio nata -. Nesse contexto, inviável a pretensão recursal de que o prazo prescricional seja contado a partir do término do contrato de trabalho, ocorrido em 30/04/2006. 3. Violação do art. 7º, XXIX, da Constituição Federal não caracterizada. DANO MORAL PÓS-CONTRATUAL. ANOTAÇÃO NA CTPS COM ALUSÃO À DECISÃO TRABALHISTA QUE DETERMINOU A RETIFICAÇÃO DA DATA DE ADMISSÃO E DESLIGAMENTO. CARACTERIZAÇÃO. DIVERGÊNCIA INESPECÍFICA NÃO DEMONSTRADA. 1. O e. TRT manteve a r. sentença que reconheceu a existência de dano moral, deixando assentado que - No caso dos autos, percebe-se que é incontroverso que a reclamada constou na CTPS da reclamante que as retificações da data de admissão e de saída que procedeu decorreram de decisão judicial, conforme se verifica à fl. 33. Ocorre que esse tipo de anotação é desabonadora para o empregado, sendo, portanto, vedada, nos termos do art. 29, § 4º, da CLT. Isso porque esse tipo de anotação pode trazer sérias dificuldades de recolocação do empregado no mercado de trabalho, gerando discriminação por parte de potenciais empregadores receosos de também serem acionados judicialmente no futuro, fator esse que assume ainda mais importância em país em que o quadro de desemprego é elevado, como o nosso -. 2. O recurso de revista não merece seguimento, uma vez que os arestos válidos não apresentam necessária identidade fática à luz da Súmula 296, I, TST e aqueles proferidos por Turmas do desta Corte são inservíveis ao fim pretendido, por falta de previsão no art. 896 da CLT. Agravo de instrumento conhecido e não provido. (TST - AIRR: 1490002020095030012149000-20.2009.5.03.0012, Relator: Hugo Carlos Scheuermann, Data de Julgamento: 13/08/2013, 1ª Turma, Data de Publicação: DEJT 16/08/2013).

Vê-se que se trata de caso peculiar, uma vez que o dano ocorreu, quando da inserção de dados relativos à mudança das datas de entrada e saída do obreiro do emprego anterior, que ocorreram por determinação judicial.

Nesse sentido, acertadamente, a 1ª Turma do Colendo tribunal não proveu o agravo de instrumento, pois reconheceu que a anotação, sem sombra de dúvida, prejudicaria o trabalhador, impedindo o mesmo de ter acesso a outro emprego. Logo se vê que se sobrepõe o fundamento constitucional de valorização do trabalho, o que foi percebido pelo Tribunal, garantindo ao Reclamante a justa indenização, mesmo *post pactum finitum*.

### 4.3 Prova do dano moral e fixação da indenização

A doutrina majoritária, mormente a de Melo (2012), tem entendido que a prova do dano moral é *in re ipsa*, bastando, apenas, a demonstração do dano, para que ofensor seja responsabilizado. De fato, não há necessidade de prova, uma vez que a lesão se dá no íntimo da pessoa, sendo, nesse contexto, improvável a mensuração em pecúnia, mas tão somente a compensação pelo infortúnio psíquico.

Nesse diapasão, se percebe que, hodiernamente, há alguns projetos de lei<sup>25</sup> – não obstante as diversas críticas – que têm adotado um sistema de tarifação, vale dizer, estabelecendo valores tabelados de fixação do *quantum* para alguns danos, o que tem sido visto como viável, a fim de evitar que o magistrado cometa excessos, porquanto possui um grau imenso de liberdade, ao arbitrar a quantia, como asseveram Paiva e Gusmão (2008, p. 175, grifo do autor):

O precursor da idéia da utilização de tabelas para mensurar a indenização por danos morais no Brasil foi *João Casillo*, que se valeu, para tanto, da doutrina e jurisprudência francesas, que utilizavam da média dos casos individuais para estabelecer um ponto médio para as situações concretas.

No Brasil, tal procedimento poderia ser adotado em razão da imensa diversidade dos critérios utilizados pelos nossos tribunais para quantificar o dano moral, embora a realidade econômica, cultural, histórica e territorial do país seja diferente daquela.

Entrementes, é notório ressaltar que a perspectiva de tarifar a indenização do dano moral não é vista com bons olhos por outra seleta plêiade de juristas<sup>26</sup>, pois se vê que descamba em flagrante inconstitucionalidade, uma vez que a Carta da República não estabeleceu critérios que delimitasse a reparação, o que se consubstancia no princípio do *restitutio in integrum*.

<sup>25</sup>A exemplo do projeto de lei Senado de nº 334, cuja autoria é do Senador Valter Pereira.

<sup>26</sup>Citam-se, nesse caso, os nomes de Sérgio Cavalieri Filho, Carlos Roberto Gonçalves e Antônio Jeová Santos.

Nesse particular, impende afirmar que a falta de segurança jurídica é patente, necessitando de novos critérios que visem a consubstanciar o ideal de justiça tão almejado, o qual deve ser cristalizado pelo juiz, cuja racionalidade deve perpassar por todo processo de fixação do *quantum* de reparação por danos morais. Por conseguinte – à guisa de conclusão (MELO, 2011, p. 120-121):

1. A condenação por danos morais deve ter o caráter de atender aos reclamos e anseios de justiça, não só do cidadão, mas da sociedade como um todo.
2. Na questão de danos morais, a sentença deve atender ao binômio efetividade – segurança, de tal sorte que as decisões do judiciário possam proporcionar o maior grau possível de reparação do dano sofrido pela parte, independentemente do ramo jurídico em que se enquadre o direito postulado.
3. Conquanto o brio, o amor próprio, a honradez e a dignidade não tenham preço para o homem de bem, a condenação do ofensor em valores significativos poderá representar, para o ofendido, o sentimento de justiça realizada.
4. Ademais, a indenização por dano moral deverá ter como objetivo, além do caráter pedagógico, a finalidade de combater a impunidade, já que servirá para demonstrar ao infrator.
5. Dessa forma, a teoria que melhor se coaduna com os anseios da sociedade moderna, no tocante à reparação por danos morais, é aquela que tem um caráter tríplice, qual seja: punitivo, compensatório e exemplar.
6. A aceitação da tese de criação de uma pena pecuniária adicional, com o fito de servir como desestímulo à prática de novos ilícitos, cuja verba deva ser revertida para um fundo de interesses difusos, é a melhor solução para evitar que a vítima venha a se locupletar indevidamente ou a ser beneficiária do chamado enriquecimento sem causa.
7. Aos grandes conglomerados econômicos cabe exigir atitudes de vigilância quanto à qualidade dos serviços prestados, quanto à prevenção dos chamados erros operacionais, cometidos amiúde por seus funcionários e prepostos, de tal sorte a reduzir a incidência de afrontas aos direitos e à dignidade dos usuários de tais serviços.
8. A utilização desmedida do instituto do dano moral poderá criar o descrédito e vir a banalizar tão importante instrumento, por isso que se recomenda ao judiciário a adoção de critérios sólidos na aferição e na quantificação da indenização por ilícitos dessa ordem e, aos operadores do direito, que utilizem cautela e prudência na propositura de demandas a esse título.
9. O fato de existirem desvios não pode ter o condão de invalidar tão importante preceito legal. É preciso que se aperfeiçoem os instrumentos postos à disposição daqueles que manejam o direito, de tal sorte que os excessos possam ser coibidos.

Por conseguinte, percebe-se que o magistrado possui grande responsabilidade, ao fixar o *quantum debeatur*, não apenas para garantir o efetivo direito compensatório do autor, mas também sem exaurir os recursos do causador do dano, sem descuidar da aplicação do princípio da proporcionalidade, já cristalizado nos requisitos supracitados. Nesse particular, apenas desta forma se vislumbrará a efetivação da justiça no caso concreto.

## 5 CONCLUSÃO

Como se viu, nem de longe a discussão sobre o *modus operandi* de fixação da quantia que visa reparar o dano moral pós-contratual encontra-se superada, uma vez que é notória a tendência dos tribunais em querer tarifar os casos de danos da alma mais perfunctórios.

No entanto, é indubitosa a inconstitucionalidade de tal medida, uma vez que a Carta da República não estabeleceu distinções e muito menos limites. Nesse sentido, deve prevalecer – do ponto de vista hermenêutico – a ideia de que onde a Constituição não distingue, não cabe ao intérprete distinguir.

Ademais, pode-se interpretar que a omissão da Carta Magna seja no sentido de deixar a cargo do magistrado o dever de fixação do *quantum*, e por corolário a efetivação da justiça por parte do mesmo, sendo o caráter teleológico de toda a atividade exercida pelo juiz, quando da prestação da tutela jurisdicional.

No tocante à análise jurisprudencial sumária que foi engendrada, verificou-se que os casos de dano pós-contratual são pontuais, definindo-se como corriqueiros, a exemplo das situações em que as empresas elaboram as famigeradas “listas negras”.

Com efeito, para maior elucidação do fenômeno, seria mister um estudo mais percuciente com vasto *corpus* jurisprudencial. No entanto, à luz das poucas jurisprudências, notou-se que o dano pós-contratual vem se tornando recorrente, tornando-se – as mais das vezes – de difícil comprovação, devido à escassez de manancial probatório.

Ademais, no tocante à prova do dano moral, a doutrina entende que é *in re ipsa*, sendo necessário apenas a demonstração do dano efetivamente ocorrido. A Justiça do Trabalho amiúde é vista como parcial por parte do empregador. Nesse sentido, a parcialidade traduz-se, *in casu*, como cristalização da equidade, máxime quando se está a falar em proteção dos direitos da personalidade.

Tais direitos ficam submetidos à lesão e ameaça constantemente no ambiente laboral, e ocorrem até mesmo após a extinção do contrato como se demonstrou. Vê-se, por fim, que somente o exercício pleno da justiça, e por extensão da ética, fará com que o magistrado possa ser racional, ao fixar a quantia de indenização do dano pós contratual, valendo-se do justo meio, como bem aduziu Aristóteles.

### **MORAL DAMAGE CONTRACTUAL IN WORK RELATIONS:**

a contemporary jurisprudential analysis

## ABSTRACT

The present work aims to approach post-contractual moral damage. In order to do so, it was used, even if only, the role of contemporary jurisprudence, with the purpose of assessing how the magistrate is, mainly, positioning itself on this modality of damage that occurs after the termination of the work contract, but as a result of this. In addition, it was also intended to discuss how to fix the amount of indemnity, since the Constitution itself does not set limits, leaving the magistrate to charge such a duty, criticizing, without any means of charging, the countervailing nature of rights of the personality, especially the honor, of which the worker so much needs to get a new job opportunity, when the old labor agreement ends. Finally, it is suggested, in the light of a recent and authoritative doctrine, means for the judge to fix compensation equitably, consubstantiating the ideal of justice, both for the agent and for the victim of this type of damage, that is, employers and employees.

Keywords: Moral damage. Labor law. Indemnity.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Introdução, tradução e notas de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas Editora, 2009.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA; Guilherme Assis de. **Curso de filosofia do direito**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995.

CARVALHO, Nordson Gonçalves de. Terror psicológico no ambiente laboral e a dignidade da pessoa humana do trabalhador. **Revista do Trabalho**, ano 38, n. 145, jan./mar. 2012.

CAVALIERI FILHO, Sérgio. **Programa de responsabilidade civil**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 10. ed. São Paulo: LTr, 2011.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Novo curso de direito civil: responsabilidade civil**. v. 3. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

MARANHÃO. Inteiro Teor do Acórdão | TRT-16: 41201101616005 MA 00041. Trata-se de Recurso Ordinário interposto por Ademar Lopes Rosa Filho em face da decisão oriunda da 6ª Vara do Trabalho de São Luís/MA, proferida nos autos da reclamação trabalhista que move em face de Petra Construtora LTDA. Disponível em: <<http://trt16.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/20927280/41201101616005-ma-00041-2011-016-16-00-5-trt-16/inteiro-teor-20927281>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Dano moral decorrente do contrato de trabalho**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MELO, Nehemias Domingos de. **Dano moral trabalhista**: doutrina e jurisprudência. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MELO, Nehemias Domingos de. **Dano moral-problemática:** do cabimento à fixação do quantum. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PAIVA, Rodrigo Cambará Arantes Garcia de; GUSMÃO, Xerxes. **A reparação do dano moral nas relações de trabalho.** São Paulo: LTr, 2008.

PAROSKI, Mauro Vasni. **Dano moral e sua reparação no direito do trabalho.** 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

PONTES, Ruy. **Entre a pena e a lei:** estudos reunidos. São Luís: Aquarela, 2010.

RORAIMA. Acórdão Inteiro Teor nº RR-141-87.2011.5.09.0024 de 6ª Turma, 12 de Dezembro de 2012. Consubstanciada na Súmula 392, consagra entendimento no sentido da competência da Justiça do Trabalho para o exame de controvérsias referentes à indenização por dano moral, quando decorrente da relação de trabalho. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid/-410938362>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

SCHIAVI, Mauro. **Manual de direito processual do trabalho.** 5. ed. São Paulo: LTr, 2012.

VENOSA, Sílvio de Salvo. Direito civil: responsabilidade civil. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

WARBURTON, Nigel. Uma breve história da filosofia. Porto Alegre: L&PM, 2012.

## **A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: luzes e sombras no ambiente formativo subjacente à missão do Instituto de Ensino Superior (IES)**

**Ivaldina Santos Pereira\***

**Iza Gardênia Silva Marques de Araujo\***

**Josemar Nogueira Silva\*\***

### **RESUMO**

Estudo que versa sobre a “A Formação do Educador, focado nas luzes e sombras no ambiente formativo subjacente à missão do Instituto de Ensino Superior (IES)”. Surgido a partir de dúvidas e interrogações observadas na própria práxis do educador, ao longo do processo formativo, objetiva compreender as possibilidades e os limites do ambiente formativo como contribuinte para a formação do educador na coletividade das IES, na missão pretendida pelo curso de pedagogia, procurando antever esse percurso como ideal para o alcance dos objetivos propostos, e como caminho para a construção de aprendizagens significativas. Procura ainda verificar na ação formativa do docente se há uma visão profissional, consciente e responsável do processo ensino-aprendizagem, além de analisar, nas ações do educador, aquelas que integram uma formação profissional competente e reflexiva. Sustenta-se em pressupostos norteadores, com destaque para as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia como guia do profissional de ensino e como espaço adequado para a confrontação do ambiente formativo, com ênfase no embate entre o ambiente positivista e o progressista, proferindo seus entraves e suas contribuições para a formação profissional exigida. Metodologicamente, a pesquisa, no espaço institucional, efetiva uma interpretação da visão da comunidade acadêmica, corroborando para revelar as luzes e sombras que permeiam o ambiente formativo, na intenção de que os resultados colhidos possam nortear ações político-pedagógicas capazes de elevar a qualidade da práxis docente, o ambiente de sala de aula e uma formação significativa dos futuros educadores.

**Palavras-chaves:** Formação do educador. Ambiente formativo. Missão institucional. Práxis pedagógica.

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como tema “A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: luzes e sombras no ambiente formativo subjacente à missão das IES”. Nessa linha, procura dirimir verdades provisórias, observadas na própria práxis do educador, ao longo do processo formativo, cujas dúvidas temporárias dissiparam-se nas diversas leituras dos diferentes conhecimentos, além de discussões no ambiente de sala de aula e reflexões na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

A formação do educador ao longo da história tem passado por várias mudanças que interferem bruscamente no seu desempenho. Na verdade, essas mudanças vem

---

\* Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação São Francisco. Email: ivaldina.pereira@hotmail.com

\* Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação São Francisco. Email: izamarques@yahoo.com.br

\*\* Graduado em Agronomia pela Universidade Estadual do Maranhão (1978), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2005). Supervisor das Secretarias Municipais de Educação (SEMED/MA), com atuação na Docência Superior, em Graduação e Pós-graduação na Faculdade Atenas Maranhense e Instituto de Ensino Superior Franciscano. Email: josemarnsilva@gmail.com

direcionando a busca por melhorias na qualificação do educador objetivando um ensino de qualidade para a construção de uma sociedade melhor, com bons cidadãos, conscientes, críticos e aptos a ingressar no mercado de trabalho.

O objetivo principal deste trabalho é compreender as possibilidades e os limites do ambiente formativo que contribuem para a formação do educador na coletividade das IES, com foco na missão pretendida pelo Curso de Pedagogia. Também é intenção integrante deste estudo, observar a dinâmica na interação educador/educando no ambiente formativo, como caminho para a construção de aprendizagens significativas, verificando na ação formativa do docente se há uma visão profissional, consciente e responsável do processo ensino-aprendizagem, além de analisar, nas ações do educador, aquelas que agregam positivamente, na práxis pedagógica, uma formação profissional competente e reflexiva.

Diante de uma nova ordem mundial, onde as plataformas de ensino convivem com os chamados “nativos digitais”, é exigente a apresentação uma moderna forma de receber e propagar informações, necessitando habilidades dos docentes em utilizar esses novos recursos tecnológicos buscando diversidade e inovações na sala de aula. É possível perceber que mesmo diante de tão grande avanço tecnológico existe uma via de mão dupla dentro do espaço educativo no que se refere ao relacionamento educador/educando e sua comunicação.

Na busca por mudanças, a realidade formativa institucional insere-se num processo de ensino-aprendizagem estruturado, dinâmico e motivador objetivando alcançar o acadêmico do curso de pedagogia para que este venha assumir seu verdadeiro papel o de docente, agente transformador do cidadão e, conseqüentemente, da sociedade de forma geral.

O presente estudo pretende somar e contribuir com o ambiente formativo, sustentando-se em pressupostos norteadores, com destaque para a base legal que fortalece a capacitação e qualificação desses profissionais, levando-os a repensarem seu papel enquanto educadores e formadores, não só de opinião, mas de consciências, certo de que, como tal, precisa ele próprio de motivação para que apresente resultados positivos.

## **2 PRESUPOSTOS PARA O AMBIENTE FORMATIVO**

O Projeto Político Pedagógico das instituições constitui sua própria identidade e seu instrumento norteador para todas as atividades formativas e educativas a serem realizadas no estabelecimento de ensino. Nas palavras de Veiga (1995) o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.

O projeto político pedagógico revela-se como um plano sistematizador que norteia as ações do estabelecimento de ensino com o objetivo de garantir uma gestão e um ensino de qualidade, capaz de transformar o indivíduo e a sociedade de forma relevante para todos. O Curso de Pedagogia no país no decorrer de sua história tem seu princípio fundado no objetivo e como objeto de seu estudo os processos educativos nas escolas e em outros espaços.

O professor para atuar no ensino superior tem na LDB, no art. 66, o respaldo que prevê que para o exercício do magistério no ensino superior este seja preparado em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado): Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Nas linhas desse artigo, percebe-se que somente com essas formações o professor está apto para atuar profissionalmente nas salas de aula do ensino superior. Cabe a esse educador construir e reconstruir sua prática educativa no ambiente formativo. Dessa forma, o conhecimento pedagógico para enfrentar os desafios da docência universitária não é tema do processo formativo nesse nível de ensino. (FREITAS; CUNHA FILHO; SOUSA; MARIZ, 2010).

As mudanças paradigmáticas se encarregaram de superar os princípios hierarquizados e limitados da administração para a gestão que se baseia em uma nova concepção de administração com ações mais produtivas que intencionam transformações mais concretas nas instituições de ensino paralelamente a transformação do próprio indivíduo. Nesse contexto Luck (2011, p. 67), afirma com essa perspectiva “[...] analisa-se, portanto, a mudança de paradigma que estabelece uma mudança do enfoque de administração para o de gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino [...]”.

Para Kuhn (1982), a gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração, como resultado de uma mudança de paradigma. Assim, as escolas passaram a se organizar com base em uma gestão educacional com a finalidade de definir, direcionar e mobilizar ações capazes de fundamentar os saberes e fazeres do espaço educacional de formas coletivas e refletidas com foco na qualidade de ensino de maneira a contribuir também na ação formativa do docente que tem como cenário uma sociedade globalizada imersa na era do conhecimento e da informação.

A formação do profissional da educação existente no Brasil tem se apresentado muito aquém da qualidade desejada pela sociedade, pois na prática é possível perceber claramente suas falhas. Situação que em sua grande maioria se caracteriza pela má formação inicial do educador, conduzindo assim futuros professores a se lançarem no mercado de trabalho sem preparo para o enfrentamento das condições existenciais e os desafios da

profissão fora das universidades que lhes aguardam. Demo (2004, p. 144), afirma que “o mínimo que se exige é que cada professor elabore com mão própria a matéria que ministra, tal elaboração propende a ser uma síntese que poderá ser barata, se for reprodutiva, mas poderá ser criativa, se acolher tonalidade própria reconstrutiva”.

O trabalho docente deve se transformar, construindo-se, destruindo-se e reconstruindo-se em uma dinâmica constante para as práticas inovadoras que luta contra o fracasso estudantil e leva ao desenvolvimento do educando promovendo uma aprendizagem significativa. Uma visão ampla do seu entorno preconiza o primeiro passo para uma formação profissional de qualidade que por sua vez, resulta em um significativo salto de qualidade na educação.

É esperado do educador uma postura atualizada, deixando para trás a formula pronta do conservadorismo, e sim uma atuação de autonomia, capacidade de decisão, criatividade e inovação na sociedade moderna onde está incluído o educando do mundo globalizado. Nesse contexto, Pimenta e Lima (2012, p. 92), corroboram.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazerem docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Cabe então nesse escopo, a reflexão crítica constante de suas teorias e práticas, unindo assim as duas características principais de uma formação de qualidade que almeja um educador que domina as teorias embasadoras de sua práxis, ser um profissional crítico reflexivo, um transformador de consciências, ter autonomia para produzir seu próprio conhecimento. No pensar de Luckesi (2014, p. 29) “O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a sua prática”.

Partindo do princípio de que o indivíduo aprende nas suas relações com a prática e suas experiências, no que se refere ao professor, diga-se na ação de ensinar, a construção de seu conhecimento está intrinsecamente ligada à ação docente, um processo de mão dupla onde ele aprende e ensina, constrói-se e desenvolve-se profissionalmente. Como já abordado, uma reflexão crítica sobre a prática, logo, sobre a ação. Sendo assim Freire (2015, p. 40), afirma: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Seus saberes são pois construídos por meio de uma prática progressista o que certamente resultará em muitas competências que serão exigidas no caminho da docência para o confronto de vários acontecimentos em seu cotidiano, pois cada aluno aprende de maneira diferente do outro. Segundo Perrenoud (1999, p. 30): “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Daí a relevância do ensino diferenciado, não por trabalhar de forma individualizada com cada aluno mas por considerar as peculiaridades de cada educando e direcionar o trabalho por caminhos diferentes para o alcance das mesmas competências.

Para se construir um ambiente favorável é necessário a desconstrução do paradigma do ambiente positivista conservador que se baseia em um modelo tecnicista, pronto e acabado, onde a cópia, reprodução e transmissão dos saberes coloca o professor como depositário e o aluno como uma tábula rasa, um depósito a ser enchido, cabendo ao aluno somente o papel de reprodutor deste saber, negando seu conhecimento prévio e suas experiências. Assim,

A prática pedagógica centrada no professor, como fonte única e verdadeira do conhecimento, cria e mantém um vínculo de dependência por parte do aluno, o que desfavorece a realização do pressuposto de toda a tarefa escolar que é a construção do conhecimento autônomo. (DARÓS; BEHRENS; RODERO; ALMEIDA, 2006).

O tradicionalismo exacerbado baseado em um paradigma da ênfase no ensino não conduz à aprendizagem significativa é um método retrógrado que deve ser combatido por uma práxis pedagógica dialética e interacionista.

A fim de que se tenha um ambiente capaz de proporcionar uma formação de qualidade no Curso de Pedagogia, é necessário que os educadores reflitam suas formas, seus métodos de ministrar suas aulas, cujas “luzes” iluminam um ambiente mediado por práticas esclarecedoras.

A elevação da qualidade das instituições como um todo e nos cursos de ensino superior acontecerá quando os educandos desse nível de ensino entenderem e responsabilizarem-se com o empenho de aprendizagens significativas para o profissional do presente. E como já mencionado, o palco de ensaio obviamente é a sala de aula das universidades públicas, faculdades e IESs de caráter privado onde isso venha a ser possível acontecer. No pensar de Gil (2013, p. 11),

A essência desta educação é a dialogicidade, por meio da qual educador e educando tornam-se sujeitos de um processo em que crescem juntos. Nessa abordagem, o conhecimento deve ser entendido como uma transformação contínua e não transmissão de conteúdos programados.

Quando essa forma de entendimento de aula universitária ultrapassa os limites dos muros das instituições e aceita outros espaços de produção de conhecimento significativo e com empenho para alcançar objetivos de aprendizagem relevante, lá é construído a aula universitária. Pois são nesses espaços que o aluno do século XXI se encontra verdadeiramente ambientado, quando interage e reage a estímulos reais pois já traz consigo a vivência do ambiente virtual proporcionado pelas tic's (tecnologia de informação e comunicação), assunto que será aprofundado ainda neste trabalho mais adiante.

A qualidade das universidades está intrinsicamente ligada à qualidade do ensino que oferece e esta, por sua vez, encontra-se completamente permeada pelo trabalho que o educador realiza no ambiente formativo, ou seja, em sala de aula e em outros espaços acadêmicos, contribuindo, assim, para resultados de qualidade norteados por indicadores de qualidade.

A convivência entre professor e aluno é uma rotina diária, um contato entre indivíduos multifacetados em suas peculiaridades, onde há um encontro com: comunicação, confrontos, interação havendo uma interferência simultânea. O objetivo primeiro dessa junção é a aprendizagem do educando, que está totalmente dependente do conteúdo, da disciplina e do próprio currículo de ensino o qual faz parte das atribuições e do comprometimento do professor. A competência do professor é medida pela efetividade do aprendizado do aluno. “E os recursos que o professor utiliza para conseguir maior ou menor eficiência são as estratégias de aprendizagem, o processo de avaliação e o clima sócio emocional estabelecido na classe através da relação professor-aluno”. (ABREU; MASETTO, 1983, p. 113).

Por isso é importante a mediatização e o envolvimento professor-aluno, um contato, uma relação dinâmica por meio do diálogo indispensável para o sucesso da aprendizagem. O professor e o aluno desenvolvem papéis diferentes na relação em sala de aula, onde o professor tem a missão de “ensinar” e o aluno de “aprender”, em que o educador dá início a sua prática estabelecendo um “clima” para captar atenção do aluno fazendo com que eles criem, investiguem e produzam conhecimento.

Por muito tempo foi valorizado as características pessoais e profissionais do professor do ensino superior, aquelas que agregavam sua pós-graduação, mestrado e doutorado, e suas experiências docentes acreditando-se que, quem sabe, sabe ensinar e aquelas características morais de comprometimento com o currículo, o conteúdo e o semestre letivo. Mas, essa corrente de pensamento já está ultrapassada e substituída pelo pensamento da inter-relação, ou seja, o relacionamento professor/aluno, isto é, a maneira de ensinar e a aprendizagem. Para Abreu e Masetto (1983, p. 115), “[...] é o modo de agir do professor em

sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos”.

No entanto para que isso venha a ser uma situação real é premente que o professor de ensino superior em primeiro lugar compreenda que trabalha com alunos adultos indivíduos carregados de experiências muitas das vezes atuando na carreira docente. É preciso mais que somente o domínio informativo é preciso uma atitude revestida de domínio educacional.

Em frente aos desafios da profissão, convém uma prática reflexiva sobre a ação do professor universitário. Esses professores, sempre lançam mão do recurso que lhe convém, sua preocupação sempre é a de transmitir os conteúdos de forma sistemática e fragmentada através de aulas expositivas e desvinculadas, não raras vezes da realidade do aluno cultural, social e profissionalmente. São esses profissionais especialistas que atuam em sala de aula nas universidades, faculdades e institutos de ensino superior. Logo, cabe a esse educador uma postura reflexiva e dinâmica no sentido de se preparar para atuar no ensino superior de forma competente e preocupado com sua formação pedagógica.

A tecnologia veio chegando e aumentando a medida das necessidades e acabou revolucionando todas as áreas do conhecimento. Na educação chegou como uma ferramenta multifuncional para facilitar a aquisição do conhecimento e ajudar no ensino-aprendizagem. A maioria dos educadores não se adaptaram aos novos códigos da modernidade tecnologizada, e estagnaram em salas de aula do século XIX com suas formações do século XX tendo que enfrentar o grande desafio de educar alunos do século XXI, os “nativos digitais”, denominação criada pelo escritor americano especialidade em aprendizagem e educação, Marc Prensky, são os alunos do século XXI que possuem uma linguagem própria que acompanha muitas linhas de raciocínios com o mundo e seus movimentos, estabelecendo assim várias conexões de comunicação. Em contrapartida estão os professores, “imigrantes digitais” termo também criado pelo mesmo autor, e o próprio ambiente formativo que luta em vão prender a atenção desses grupos com didática e métodos muitas das vezes ultrapassados.

Diante desta realidade, pretende-se um ambiente formativo que seja preparado para receber esses alunos multitarefas que esperam do formador a mesma velocidade no acesso à informação, para que possam ajuda-los a transformar essas informações em conhecimento rapidamente, o espaço educativo deve ter uma plataforma de base igualmente tecnológica, com uma logística capacitada para suporte na sala de aula, pois acredita-se que a sala de aula do século XXI deve estar preparada para receber os nativos digitais com um ambiente virtual à sua disposição, proporcionando assim ao professor e aluno a mesma linguagem. As TIC's aplicadas à prática pedagógica não só apenas contribui para a

aprendizagem do acadêmico, como também proporciona ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas, interessantes, prazerosas e enriquecedoras, pois retém mais a atenção dos alunos aos temas estudados em sala de aula.

### **3 LUZES E SOMBRAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A VISÃO DA COMUNIDADE**

O instrumento de coleta de dados apresentado em forma de questionário com perguntas abertas e fechadas foi respondido por 65% dos gestores para análise a partir da visão dos mesmos em relação a instituição: seu espaço físico e seus recursos humanos em relação aos objetivos pretendidos na missão do Curso de Pedagogia.

Ao serem questionados sobre a “Existência de Coordenação Pedagógica ou Supervisão para cuidar dos aspectos organizacionais, do ensino, prestar assistência pedagógica didática aos professores, orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo” e “Existência de uma sistemática de avaliação docente: avaliação processual dos professores no percurso da formação continuada, no acompanhamento em sala de aula, no planejamento entre outros”. Houve um consenso que todos esses aspectos formam o todo das atribuições dos gestores e demonstra que a sistemática de avaliação é um aspecto de fundamental relevância para o processo de ensino aprendizagem.

No que tange a “Os coordenadores orientam o corpo docente sobre práticas de ensino e prestam assistência quando necessário” e “Há auxílio aos alunos com dificuldade de aprendizagem, elaboração de trabalhos entre outros”. Houve um consenso, o que demonstra a consciência de suas atribuições enquanto gestores e em relação ao auxílio aos discentes e suas dificuldades no processo ensino aprendizagem.

Sobre a “Existência de parâmetros para o desempenho de professores e alunos” e “Todos os professores e funcionários conhecem os objetivos e metas da instituição”. Todos concordam que há formas de mensurar o nível de desenvolvimento das capacidades e habilidades do corpo docente e discente e para a equipe gestora o conhecimento desses objetivos e metas por parte dos professores e funcionários é algo significativo para o bom desempenho da instituição.

Ao solicitar sua opinião sobre “Participo de cursos de reciclagem com frequência e procuro constantemente oportunidades de me tornar melhor gestor/coordenador” e “Dou a minha equipe suficientes oportunidades de qualificação e aprimoramento profissional”. Todos

concordam e a resposta evidencia a importância da busca pela qualificação constante de um profissional eficiente e seu compromisso com a qualidade dos seus docentes.

“A equipe gestora trabalha com base em uma gestão democrática e participativa”, em relação a esta interpelação todos concordam. A resposta aponta para os órgãos internos da instituição que abrem espaço para a conversação e melhoramento de suas ações, dessa forma acredita está fazendo uma gestão democrática.

Observou-se o seguinte resultado para um desses órgãos “A Comissão Própria de Avaliação CPA, cumpre com seu papel e alcança seus objetivos identificando suas necessidades e age melhorando e fortalecendo o ambiente institucional e de sala de aula por meio de sua auto avaliação”. Dizem que sempre que necessidades são diagnosticadas por meio do órgão em questão ações são acrescentadas para o melhoramento do serviço prestado.

“É de conhecimento de todo o corpo docente e discente que fazem parte desta instituição sobre a existência e sua efetividade do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia sendo este disponibilizado com fácil acesso ao corpo docente e discente da instituição”. Houve uma unanimidade, equipe gestora afirma que há divulgação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia entre os alunos.

Outros órgãos também tiveram seu lugar na pesquisa “O Conselho Superior (CONSUP) órgão deliberativo e normativo tem servido ao seu propósito de sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento e desenvolvimento da Instituição” e “O órgão deliberativo, normativo e consultivo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) em suas atribuições gerais, apresenta-se como vínculo fortalecedor em caráter acadêmico”. O percentual de aprovação afirma que o órgão serve perfeitamente aos seus propósitos e afirmam que os mesmos cumprem suas atribuições como viés da teoria e prática de pesquisa.

“Quanto ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) este tem correspondido às suas atribuições enquanto órgão consultivo responsável pelo efetivo desempenho do Projeto Político Pedagógico do curso e sua aplicabilidade e atualização” e “O Colegiado de Curso, órgão de natureza deliberativa, normativa e consultiva no âmbito do curso de graduação cumpre suas funções com eficiência em analisar e aprovar medidas para o contínuo melhoramento das atividades de caráter acadêmico desta Instituição”. O Núcleo, concordam os gestores, busca por tornar o PPC atualizado e empregado como critério norteador das ações institucionais. E quanto ao segundo os gestores afirmam que o órgão executa sua função com critério em relação as tomadas de decisões para mudanças necessárias.

Para este segmento, foi aplicado o questionário e respondido por 50% dos professores da instituição para verificação e análise da visão dos mesmos a respeito do ambiente formativo em pesquisa.

Quanto a opinião dos professores no que refere-se a instituição e o ambiente formativo foi obtido as seguintes análises a partir das variadas perguntas postas a eles.

“Os supervisores ou coordenadores orientam o corpo docente sobre práticas de ensino e prestam assistência quando necessário”. As opiniões foram divididas mas afirmam existir de alguma forma a orientação por parte da equipe gestora. No que se refere a “Conheço bem e sou comprometido com os objetivos e metas da Instituição”. Todos afirmam seu compromisso com a instituição em colaborar para o alcance dos objetivos e metas.

Para a inferência “Nas minhas aulas, considero e valorizo as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, visto que colaboram com dados da realidade para a discussão dos temas a serem tratados na sala de aula”. As respostas são conscientes e afirmam valorizar as experiências dos alunos.

“Há compromisso de alto nível dos gestores/coordenadores com o processo ensino/aprendizagem” e “Há auxílio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, elaboração de trabalhos entre outros”. Afirmam que por meio da formação continuada pode ser observada o compromisso da equipe gestora com a qualidade do ensino/aprendizagem. Quanto a segunda questão os professores afirmam existir esse auxílio e pontuaram as formas que se apresentam.

A questão “Agrego positivamente meus saberes, habilidades, capacidades e experiência acadêmica na formação profissional competente e reflexiva” Com base nas respostas há empenho e dedicação profissional. O quesito “Participo de cursos de reciclagem com frequência e procuro constantemente oportunidades de me tornar melhor professor” e “Favoreço, na sala de aula, a harmonia, o respeito e a confiança na interação educador/educando visando um ensino não só utilitarista, mas também reflexivo”. É possível observar o interesse por parte de alguns professores em sua qualificação profissional. A partir das respostas nota-se o compromisso dos docentes com o relacionamento professor/aluno.

Seguidamente foi aplicada a questão “Aplico a interdisciplinaridade nas minhas aulas e reconheço a importância dessa prática no favorecimento de aprendizagens relevantes aos alunos”. De acordo com a visão dos professores é notória a ação interdisciplinar em suas aulas. Em relação a “Utilizo os recursos tecnológicos para ministrar aulas tornando-as mais interessantes, visando uma aprendizagem significativa dos alunos” Houve uma divisão nas opiniões ficando claro que as aulas são diversificadas em seus métodos e práticas.

“Atuo, como docente, objetivando preparar os alunos para serem profissionais bem-sucedidos, notáveis no saber e competentes no mercado de trabalho” e “Utilizo estratégias diferentes para facilitar a aprendizagem buscando outros ambientes fora de sala de aula para motivar os alunos confrontando-os com realidades profissionais” Observa-se uma total dedicação com o compromisso da instituição em relação a sua missão e também, o confronto do aluno com a realidade profissional como recurso didático nota-se ainda é algo distante do contexto educacional.

Quanto a interrogação sobre “Explico aos alunos os objetivos de aprendizagem a serem alcançados por eles” e “A instituição oferece um ambiente adequado para estudos, pesquisas, reuniões, planejamentos, para os professores Afirmam colocar os objetivos claramente aos alunos. Os professores afirmam disponibilizar sim de um ambiente adequado para desenvolverem seus trabalhos.

Sobre “A Comissão Própria de Avaliação CPA, cumpre com seu papel e alcança seus objetivos identificando suas necessidades e age melhorando e fortalecendo o ambiente institucional e de sala de aula por meio de sua auto-avaliação” e “É de conhecimento de todo o corpo docente e discente que fazem parte desta instituição sobre a existência e sua efetividade do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia sendo este disponibilizado com fácil acesso ao corpo docente e discente da instituição” também Observa-se por parte dos professores que existe algumas ações a serem efetivadas por meio do órgão, quanto a segunda, embora tenham conhecimento acreditam que deva ser feita maior divulgação do PPC do curso.

“O Conselho Superior (CONSUP) órgão deliberativo e normativo tem servido ao seu propósito de sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento e desenvolvimento da Instituição” e “O órgão deliberativo, normativo e consultivo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) em suas atribuições gerais, apresenta-se como vínculo fortalecedor em caráter acadêmico”. De acordo com a opinião o órgão existe mas suas ações deveriam estar em maior evidencia. Quanto ao segundo o trabalho do órgão existe e cumpre com suas atribuições por meio de trabalhos reais.

Para a seguinte pergunta “Quanto ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) este tem correspondido às suas atribuições enquanto órgão consultivo responsável pelo efetivo desempenho do Projeto Político Pedagógico do curso e sua aplicabilidade e atualização” foi obtido o seguinte resultado. É de conhecimento do corpo docente as ações do Núcleo, mas necessita de uma dinamicidade mais evidente dentro da instituição.

“O Colegiado de Curso, órgão de natureza deliberativa, normativa e consultiva no âmbito do curso de graduação cumpre suas funções com eficiência em analisar e aprovar medidas para o contínuo melhoramento das atividades de caráter acadêmico desta Instituição” para esta inferência verificou-se que a maioria dos educandos concorda com sua efetividade mas há a ressalva de que é necessário constância nas ações.

Outro questionamento foi sobre “Sustento minha práxis pedagógica dando ênfase principalmente no” Paradigma da aprendizagem e Paradigma do Ensino e Aprendizagem. A maioria afirma que trabalha com ênfase em uma educação significativa de acordo com o paradigma apresentado.

O questionário foi aplicado para 10% dos alunos com o objetivo de coletar dados para análise e leitura do ambiente formativo do IESF e por meio do instrumento seja detectado os limites e possibilidades que permeiam esse espaço, considerando-os para futuras reconstruções das ações efetivas de transformação desse espaço.

Para o seguinte questionamento, “Há auxílio aos alunos com dificuldade de aprendizagem, elaboração de trabalhos entre outros” e se há compromisso de alto nível dos gestores/coordenadores e professores com o processo ensino/aprendizagem. As opiniões divergem entre aqueles que tem conhecimento do trabalho e aqueles que não tem, talvez falte divulgar as ações nesse sentido. E as respostas variam mas percebe-se um certo descontentamento com a equipe gestora e professores.

No que diz respeito a: A Comissão Própria de Avaliação CPA, cumpre com seu papel e alcança seus objetivos identificando suas necessidades e age melhorando e fortalecendo o ambiente institucional e de sala de aula por meio de sua auto avaliação e É de conhecimento de todo o corpo docente e discente que fazem parte desta instituição sobre a existência e sua efetividade do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia sendo este disponibilizado com fácil acesso ao corpo docente e discente da instituição. De acordo com as respostas percebe-se a falta de entendimento em relação ao órgão quanto a segunda questão as respostas foram vagas e confusas denunciando a falta de clareza sobre o assunto.

O Conselho Superior (CONSUP) órgão deliberativo e normativo tem servido ao seu propósito de sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento e desenvolvimento da Instituição. As respostas demonstram total falta de informação sobre o assunto.

Uma outra forma de indagar quanto ao conhecimento dos alunos sobre os órgãos da instituição, abrangeu a seguinte questão: O órgão deliberativo, normativo e consultivo, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) em suas atribuições gerais, apresenta-

se como vínculo fortalecedor em caráter acadêmico. Demonstrou mais uma vez uma clara ignorância a respeito do assunto por parte dos discentes

Quanto ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) que é responsável pelo efetivo desempenho do Projeto Político Pedagógico do curso e sua aplicabilidade e atualização, quando questionado se este tem correspondido às suas atribuições enquanto órgão consultivo foi verificado o seguinte: Corroborando a análise acima sobre a pouca ou total falta de conhecimento dos educandos sobre os conselhos da instituição.

Sobre o Colegiado de Curso, órgão de natureza deliberativa, normativa e consultiva no âmbito do curso de graduação se cumpre suas funções com eficiência em analisar e aprovar medidas para o contínuo melhoramento das atividades de caráter acadêmico desta Instituição. A análise das respostas só aumenta a preocupante situação da falta de informação dos alunos em relação aos órgãos consultivos, deliberativos e normativos que fazem parte da organização estruturante da instituição.

#### **4 CONCLUSÃO**

Na perspectiva das luzes e das sombras no que diz respeito a investigação da práxis do professor no ambiente formativo das IES subjacentes à missão das instituições foram verificadas por meio das leituras analisadas as limitações e possibilidades que fazem parte do contexto educacional que agregam ou impedem o processo ensino aprendizagem neste ambiente, que pretende quebrar os paradigmas do conservadorismo positivista e construir sua melhor prática nos moldes progressista transformador.

No que diz respeito aos professores, estes demonstraram trabalhar motivados e comprometidos com as instituições buscando cumprir com os objetivos e metas postas na missão pretendida, incitados por uma preocupação com sua qualificação e preparo profissional e ainda pelo interesse genuíno na construção de um paradigma de aprendizagem, baseado em um relacionamento de confiança, e respeito mútuo e comprometido com uma práxis pedagógica construídos em um ambiente de formação apropriado para a construção do perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho.

Aos alunos da comunidade pesquisada, observou-se a existência de um grande interesse e esforço para participar e construir um ambiente de formação adequado para o desenvolvimento de suas habilidades, focados na construção de novas capacidades e saberes significativos para o seu fazer profissional e sua participação consciente na política, no mercado de consumo e nas ações sociais enquanto cidadãos.

O resultado foi satisfatório para o interesse da pesquisa e lançou luzes e fez emergir as possibilidades tais como: a dinâmica de sala de aula, possibilitando um bom relacionamento professor/aluno baseado no respeito e na confiança para a construção de um ensino-aprendizagem não só utilitarista, mas, também reflexivo; um ambiente formativo colaborando para o fortalecimento da construção das capacidades e habilidades pretendidas na práxis profissional e a contribuição da formação do educador na coletividade das IES, por meio de suas ações vigentes e efetivas.

Também dissipou sombras revelando que alguns limites precisam ser alargados, por exemplo: quanto ao espaço físico e acervo da biblioteca, alunos e professores requerem algumas melhorias como um contanto mais próximo com os livros, uma certa insatisfação dos alunos em relação a equipe gestora e professores; a falta de divulgação por parte da instituição e de interesse dos alunos de ir em busca de informações sobre os órgãos deliberativos, normativos e consultivos pertencentes à instituição, e por parte dos professores, há uma falta de efetividade e dinamicidade dos órgãos.

O ambiente formador que se pretende nas instituições, e mais especificamente em sala de aula, deixa para trás o austero método positivista conservador. O sucesso das instituições em construir um ambiente formativo progressista está em transformar o paradigma do ensino em um paradigma da aprendizagem significativa, que considera antes de mais nada a relação educador/educando em uma via de mão dupla, uma troca de saberes e experiências respeitando essas vivências e colocando-as como trampolim para a construção do processo ensino-aprendizagem.

O trabalho alcançou satisfatoriamente seus objetivos no sentido de observar todo o processo dinâmico de interação educador/educando, a visão profissional consciente e responsável e as ações do educador que agregam positivamente na práxis pedagógica no ambiente formativo como reflexão para a construção de um ensino progressista para aprendizagens significativas.

#### **THE EDUCATOR'S FORMATION:**

lights and shadows in the training environment underlying the mission of the Insituto de Ensino Superior (IES)

#### **ABSTRACT**

Study that deals with “Educator Training: lights and shadows in the underlying training environment for the mission of the Insituto de Ensino Superior (IES)” arisen of doubts and questions of the educator praxis, through the training process, where the preference has emerged by the various readings in the different knowledges, discussions in classroom environment and reflections on the dynamics of the teaching and learning process. The teaching in higher education is extremely relevant to the training of competent professionals, notable in the

know, highly prepared to face the labor market, even when it comes to education professionals and more specifically of educators. Thus, the aim this paper is understand the possibilities and limitations of the training environment as a contributor to the formation of educators in the community of IES, focusing on the intended mission by the pedagogy course, looking to anticipate this route as ideal for achieving the objectives and as a path to building meaningful learning. It is intended also to check the formative action of the teacher if there is a professional vision, aware and responsible of the process teaching learning, in addition to examining the actions of the educator that add positively, in the pedagogical praxis, a competent and reflective training. It is argued on the possibility of respect and trust in a education not only utilitarian but also reflective, as well the assertion that the strengthening of the training environment contributes to building abilities and skills required in professional praxis, focused on the Curriculum Guidelines for School of Pedagogy as a professional guide in building a positive competence providing the transformation of the educational environment. The study will be restricted to teacher education in the IESF pedagogy course which will show the possibilities and limitations in the dynamics of the training environment through the pedagogical praxis of the educator according to the intended mission of the institution. It will mainstream the movement of the teacher training process with positivist approach regarding the environment progressive showing their barriers and their contributions to a competent professional training.

**Keywords:** Educator Training. Training environment. Institutional mission. Pedagogical praxis.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia T. Azevedo de; MASETTO, T. Marcos. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos**. 3. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1983.

ANTUNES, Celso. **Uma escola de excelente qualidade**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2015.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 17. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHIAVENATTO, Idalberto. **Teoria da administração geral**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

DARÓS, Lauro; BEHRENS; Marilda Aparecida; RODERO, Renata Pasine; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. **Os paradigmas conservadores e inovadores e a prática pedagógica**. 2006. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anais/Event o/docs/CI-050-TC.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anais/Event%20o/docs/CI-050-TC.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2015.

DEMO, Pedro. **Futuro e reconstrução do conhecimento**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1972.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Lêda Gonçalves de; CUNHA FILHO, José Leão da; MARIZ, Ricardo Spindola. **Educação superior: princípios, finalidades do ensino e formação continuada de professores.** Brasília: Universa: Líber Livro, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior.** 1. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO-IESF. **Projeto Pedagógico de Curso – Pedagogia.** Paço do Lumiar, Ma, 2013.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol. I. Série Cadernos de Gestão.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão, v. II.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão.** 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-34.

MASETTO, Marcos T. **Docência Universitária – Repensando a Aula.** Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/133993387/MASETTO-Docencia-Universitaria-pdf#scribd>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior.** São Paulo: Avercamp, 2010.

\_\_\_\_\_. **Aulas vivas.** Tese (e prática) livre docência. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MENUZZI, Marcelo. **Inovação em sala de aula: métodos de ensino superior para nativos digitais.** Disponível em: <<https://masnat.wordpress.com/2013/10/03/inovacao-em-sala-de-aula-metodos-de-ensino-superior-para-nativos-digitais/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

NASCIMENTO, Cleusy de F; SCHNECKENBERG, Marisa. **A trajetória da gestão democrática no ambiente escolar.** Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/kOCvjbQ.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/kOCvjbQ.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2015.

PERRENOUD, Philippe (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Org.). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. Educação para as competências: Philippe Perrenoud. 2013. Disponível em: <<https://www.portaldaeducacao.com.br/Artigo/Imprimir/326687>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Reinaldo O. **Teorias da administração**. São Paulo: Pioneira, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL II:**

estudo de caso realizado na unidade de Educação Básica Tia Bia I em Paço do Lumiar

**Alcinea Pereira Melo \***

**Silma Regina Aguiar da Silva\***

**Flavia Cristina Serejo \*\***

### **RESUMO**

O presente trabalho consiste em uma avaliação da Educação Infantil II e abordagem sobre os procedimentos e instrumentos que facilitam o processo avaliativo na Educação Infantil II. Nesse, visa-se enfatizar a importância da avaliação, uma vez que o principal objetivo da avaliação, nessa etapa da educação, é proporcionar aos gestores, educadores e pais o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Busca-se, com isso, conscientizar os profissionais da Educação Infantil acerca da real função da avaliação no desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, tem-se a intenção de desvincular ranços positivistas desse processo, uma vez que apesar de todos os avanços e conquistas que a Educação Infantil vem buscando incessantemente ao longo dos tempos, infelizmente até os dias atuais esses estão enraizados na prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Avaliação. Educação. Professor. Aluno.

### **1 INTRODUÇÃO**

As mudanças ocorridas nos últimos anos (a globalização do conhecimento e os avanços tecnológicos) vêm influenciando a educação de forma direta. Diante desse novo modelo de sociedade em que a busca pelo conhecimento é de fundamental importância para que se possa estar inserido de forma participativa na sociedade, é essencial rever a forma com que se avalia esse novo modelo de aluno. A avaliação é de fundamental importância para essa nova concepção de educação, uma vez que se busca formar indivíduos críticos, ativos e transformadores da sua realidade. Portanto, o que se pretende avaliar não são os conhecimentos específicos e acabados, mas sim o potencial de construir os seus próprios conhecimentos. Nesse processo, o aluno é o principal agente do seu próprio desenvolvimento.

Portanto, não cabe mais essa visão classificatória e excludente da avaliação nas instituições de educação, principalmente na Educação Infantil, visto que ela tem todo um suporte teórico e legal que garante a real finalidade da avaliação nessa etapa da educação.

---

\* Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Especializanda do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia pelo IESF. Email: silma\_r.a.s@hotmail.com

\* Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Especializanda do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia pelo IESF. Email: alcineap.melo@gmail.com

\*\* Graduada em Pedagogia pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo IESF. Coordenadora de Projetos Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar, Ma. Email: flaviacristinn@hotmail.com

Mas, infelizmente, ainda se encontra enraizado o tradicionalismo na prática avaliativa. Portanto, é de fundamental importância a constante busca por conhecimento, tanto no que tange aos conhecimentos teóricos quanto ao embasamento legal, os quais são essenciais, para que o profissional da educação esteja desenvolvendo o seu trabalho com qualidade, sobretudo para aqueles que se interessam ampliar em o conhecimento em relação ao real papel da avaliação dentro do processo de educação.

O trabalho proposto investiga a realidade da UEB TIA BIA I, no que diz respeito à sua prática avaliativa nas turmas do infantil II, nas quais foi realizada uma entrevista com as professoras titulares. A coleta dessas informações foi realizada a partir de um roteiro de entrevista, que adotou aspectos qualitativos, levando em consideração o aprofundamento acerca do assunto. Ademais, para uma melhor organização e entendimento, optou-se por organizar este trabalho da seguinte forma.

No primeiro capítulo, abordou-se, de forma geral, o processo avaliativo e suas inovações. Em seguida, abordaram-se a avaliação na Educação Infantil e os seus objetivos, a importância do professor da Educação Infantil, bem como os instrumentos de avaliação. Por fim, apresenta-se a entrevista realizada na referida escola, na qual foram demonstrados os questionamentos e a análise do que foi observado, seguido das considerações finais.

## **2 ABORDAGEM SOBRE AVALIAÇÃO**

O ato de avaliar está presente na vida de todos, avalia-se o que se veste, o que se come, os objetos que se compra, enfim, avalia-se até as pessoas. No momento que se avalia, julga-se, analisa-se, compara-se, ou seja, seleciona-se aquilo que se acredita ser propício para aquele momento. Quando se fala de avaliação pedagógica, àquela que todos enquanto alunos são submetidos ao longo da vida escolar, e da qual não se tem boas recordações, uma vez que a única função da avaliação era o seu caráter classificatório.

Há até hoje ranços positivistas com um caráter de seleção em que os alunos com uma quantidade maior de conteúdo são considerados melhores, havendo assim um sistema de classificação, exaltando apenas os aspectos quantitativos do processo de avaliação. Mas como tudo sofre transformação, a avaliação não está isenta desse processo. Atualmente, essa é assunto de grandes discussões no âmbito escolar, já que a educação é pautada no aluno e no processo de aquisição do conhecimento. O processo avaliativo não pode ser pensado de forma isolada, pois é parte de um processo maior e tem de estar integrado a tudo que acontece no decorrer do ano letivo.

Nessa visão, Gandin (1991, p. 85) afirma que:

[...] ‘avaliar é necessário e que a avaliação significativa se faz no próprio processo, como parte dele, enquanto ele se desenvolve, sem que para isto se deva, sempre, realizar uma parada formal’. Vista dessa forma, a avaliação é processual e contínua com uma visão mais global do processo educacional que todo o corpo docente possa estar se avaliando no decorrer do processo.

Para Cabello (1987 apud DÁLMAS, 2014, p. 105):

[...] a avaliação contínua permite valorizar o caminho percorrido e realimentar, em toda a extensão, o processo de ação educativa. Nos dias atuais, se pensa que o objetivo maior desse processo é estabelecer uma relação de aprendizagem que venha contribuir, para que o aluno construa sua aprendizagem, pautado na autonomia. Assim como Paulo Freire, acredita-se que o melhor aluno não é aquele que responde certo às perguntas do professor, mas aquele que sabe perguntar.

O professor como agente mediador tem de oportunizar ao aluno a ocasião de ser construtor do seu aprendizado e cabe ao aluno compreender a avaliação como um instrumento que irá nortear a sua caminhada na construção do seu desenvolvimento, enquanto sujeito ativo desse desenvolvimento cognitivo.

Para Luckesi (1997), a avaliação da aprendizagem é uma prática de investigação do professor, cujo sentido é intervir na busca dos melhores resultados do processo de aprendizagem dos educandos, em sala de aula. A avaliação tem de ocorrer de forma organizada com objetivos predeterminados. O pedagogo tem de saber o que está avaliando e que tipo de avaliação aquele momento pede, se é avaliação diagnóstica, somativa, quantitativa ou qualitativa, para assim poder desenvolver o seu trabalho com mais qualidade. A esse respeito, ressalta-se a importância da avaliação.

Luckesi (1997, p. 47):

Para quem avaliação é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível, por isso não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva; com esta definição, a avaliação participa da lógica da política e inclusão na educação bem diferente da lógica classificatória que exclui os (as) alunos (as).

Diante da afirmativa, torna-se óbvia a importância de o profissional da educação ter pleno conhecimento dos tipos de avaliação e a sua função para usá-la de forma correta e com isso permitir autoavaliar a sua prática com o objetivo de aperfeiçoá-la. Portanto, avaliar é essencial para perceber a evolução do caminho percorrido e se os objetivos propostos estão sendo alcançados. Caso esse processo apresente alguma falha, é essencial que haja um replanejamento.

É nesse sentido que Cabello (1987 apud DALMÁS, 2014, p. 105) afirma que “[...] avaliação fornece importantes elementos de diagnóstico, permitindo-nos detectar qual é a

nossa situação ou em qual nível nos encontramos em relação aos objetos, o que ajuda no momento de replanejar a ação”. Nessa ótica, avaliar é estar a todo o momento repensando a prática pedagógica na busca incessante por aperfeiçoar o processo avaliativo, não com intuito de tornar a instituição escolar um local de exclusão, mas sim por meio dela buscar maneiras de incluir todos, dando aos alunos condições de aprendizagens significativas.

A avaliação da aprendizagem é uma prática de investigação do professor, cujo sentido é intervir na busca dos melhores resultados do processo de aprendizagem dos educandos em sala de aula. Não cabe mais uma visão de sala de aula horizontalizada em que todos devem ser avaliados de uma única forma, sem levar em conta o tempo e o desenvolvimento cognitivo do aluno. O erro não pode ser visto como produto de punição, mas sim como possibilidade de acerto, é a partir do erro que se constrói hipótese na busca do acerto, é nesse processo que acontece a aprendizagem.

A avaliação tem de ser contextualizada, pois a escola reflete a realidade em que o aluno está inserido, ela não é parte isolada, mas sim uma reprodutora de conceitos dessa realidade e sempre se deve buscá-la através da pesquisa científica e da humanização, apropriando-se de novos conhecimentos e novas tecnologias que venham contribuir para a evolução do aluno com a intenção de propiciar elementos que venham torná-lo capaz de ser um sujeito crítico e transformador da sociedade na qual está inserido.

Nessa visão, a escola tem um caráter de instituição transformadora e, portanto, tem de acompanhar toda a evolução que o mundo vive, uma vez que está vivendo em uma sociedade imediatista em que tudo se transforma de forma muito rápida, essa é a sociedade do conhecimento em que as novas tecnologias impulsionam a busca constante pelo novo. E, portanto, tudo que diz respeito ao processo educacional está em constante evolução. O conhecimento é visto de uma forma global. Nesse sentido, a educação está pautada nesse novo modelo de sociedade, sendo assim, cabe à escola rever a sua postura em relação à forma de avaliar esse novo aluno, buscando a todo o momento rever a sua prática, levando em consideração que o objetivo central de uma instituição escolar é a qualidade de ensino, favorecendo o alunado.

Para Hoffmann (1993), a avaliação é inerente, indissociável da aprendizagem, enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Portanto, a avaliação é essencial à prática pedagógica para se perceber nesse momento de transformação. Cabe, assim, à comunidade escolar estar revendo à sua postura em relação à avaliação com o intuito de perceber como parte integrante do processo de desenvolvimento pleno do ser humano.

## 2.1 Avaliação na Educação Infantil

A avaliação na Educação Infantil tem um olhar diferenciado, pois ela não tem caráter de promoção do aluno, mas sim um caráter processual e contínuo na evolução infantil em todos os seus aspectos, psicomotor, social e cognitivo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece na sessão 2, referente à Educação Infantil, art. 31, que: “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, 1996).

Mesmo diante do que determina a lei, ainda existe instituição escolar que trabalha na Educação Infantil, utilizando-se de um sistema de avaliação com parada obrigatória e fazendo uso de instrumentos avaliativos que não produzem qualquer informação relevante para ser utilizada na sua avaliação. Apesar disso, mesmo não tendo notas sem visar à promoção a etapas posteriores da escolarização, o que se tem encontrado, comumente, nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos é a adaptação de testes, pareceres descritivos e fichas avaliativas usadas no Ensino Fundamental, sem que se alterem as formas de observações das crianças a partir de um olhar sensível e reflexivo sobre a seu desenvolvimento e suas aprendizagens. (HOFFMANN, 1996 apud RIZEKT; KARINA, 2006). Mesmo com a valorização da criança e com um cuidado que a sociedade tem proporcionado à Educação Infantil, infelizmente ainda é negligenciada uma das etapas mais importantes do processo educacional, a avaliação.

De acordo com Hoffmann (2012, p. 24):

É urgente, portanto, ressignificar a avaliação na educação infantil, resgatando os seus pressupostos básicos e desatrelando-o dos modelos classificatórios ainda vigentes nos demais níveis escolares. Principalmente, porque estudos e pesquisas realizadas sobre a avaliação classificatória, em todos os graus de ensino, permitem concluir que essas práticas não têm sido exercidas em benefício dos alunos em termos de sua melhor aprendizagem.

Ainda hoje se observam escolas de Educação Infantil que não dão o devido valor ao processo avaliativo, uma vez que acreditam que esse não possui importância, é nisso que reside o equívoco, as crianças não são tábulas vazias, todas já chegam à escola com algum tipo de conhecimento, pois a primeira escola delas é a família, parte essencial dessa etapa da vida. E cabe à escola, propiciar condições que venham dar continuidade ao desenvolvimento desse novo ser humano.

Por isso, a escola de Educação Infantil tem de ser ampla e arejada, com áreas livres de preferência, e possuir ambientes que possam propiciar momentos de contato direto

com a natureza, pois nessa etapa da vida, a criança está desenvolvendo todos os seus sentidos e precisa ter espaço e, principalmente, estar inserida em um ambiente que transmita segurança e afetividade, a escola tem de ser percebida como uma extensão do seu lar. Para que haja uma educação de qualidade, é preciso toda uma estruturação física e uma equipe de qualidade, para que o professor das séries iniciais tenha condições de desenvolver o seu trabalho, garantindo condições para o desenvolvimento pleno do seu aluno.

Nas séries iniciais, a avaliação tem um caráter de acompanhamento, proporcionando um olhar globalizado e principalmente contextualizado, respeitando a individualidade dos seus alunos, uma vez que cada criança carrega consigo os primeiros conhecimentos que irão dar início a construção da sua própria história.

Conforme Hoffmann (2012, p. 38) explicita:

Parte do princípio de que cada momento da vida da criança representa uma etapa altamente significativa e precedente às suas próximas conquistas, que a educação infantil é essencial para a sua vida futura, mas que para tanto, o ambiente pedagógico precisa respeitá-la e valorizá-la em seu próprio tempo. Avaliar é construir estratégias de acompanhamento da história que cada criança vai construindo ao longo de sua vivência na instituição e fora dela, participando dessa história.

Portanto, cabe ao educando, perceber-se nesse processo de aquisição do conhecimento e assim estar se orientando no desenvolvimento do seu trabalho, pois a avaliação não está somente focada no aluno, mas sim em todos que participam do processo. Cabe aos envolvidos no processo perceber que a avaliação tem um caráter complexo que exige do profissional da educação um conhecimento amplo no que cerne ao desenvolvimento da criança para poder avaliá-lo sem que haja equívocos em relação ao que a criança pode desenvolver em determinado momento, pois deve ser respeitado o amadurecimento cognitivo do indivíduo. Além disso, não se deve usar de comparações na avaliação, pois se sabe que os alunos são seres que possuem especificidades e, portanto, merecem um olhar mais sensível por parte do pedagogo.

Alguns estudiosos destacam a perspectiva acolhedora da avaliação na educação infantil, defendendo que nesta perspectiva tem-se como objetivo principal diagnosticar e incluir as crianças pelos mais variados meios, utilizando os recursos necessários para o acompanhamento da aprendizagem e integrando todas as experiências que elas vivem, tendo assim, um caráter global. (LOPES; MENDES; FARIA, 2006).

Cabe ao professor, ter a capacidade de observar o desenvolvimento da criança, compreendendo em qual momento cabe a ele interferir de forma positiva nesse processo. Quando o professor propõe uma brincadeira, ele tem de ter em mente o que pretende desenvolver. Tem de haver todo um planejamento, as brincadeiras na Educação Infantil não

são só brincadeiras, mas sim um momento em que se tem um objeto e um objetivo, e que cabe ao professor observar se houve um avanço nos objetivos predeterminados. A esse respeito, Lopes, Mendes e Faria (2006, p. 24-25), assevera acerca das brincadeiras das crianças:

As diferentes formas de brincar que as crianças buscam diariamente são momentos fundamentais para a observação sistemática do(a) professor(a). Individual ou coletivamente, as crianças, durante as brincadeiras, revelam modos de ver, compreender, sentir e representar a realidade e nos fornecem importantes subsídios para compreender o seu desenvolvimento. Possibilitam, também, pensar em atividades, propostas e formas de organização dos espaços e tempos institucionais que favorecem suas manifestações e representações.

Portanto, a avaliação é um processo que tem de ocorrer de forma organizada, todas as atividades desenvolvidas em sala de aula têm de ter um planejamento para compreender de qual forma e qual metodologia pode ser mais apropriada para aquele momento. A avaliação não tem de ser focada no aluno, mas sim em todo o processo e nos indivíduos que compõem a comunidade escolar, pois se tem que avaliar se os métodos e procedimentos foram exatamente como se planejou e se os objetivos foram alcançados.

Caso não haja uma avaliação do processo, fica impossível o professor reavaliar o seu trabalho e, portanto, ter subsídios para melhorar a sua prática. É nesse processo que o professor se aperfeiçoa e, conseqüentemente, melhora o nível de desenvolvimento do seu aluno, fazendo com que ele compreenda que todo processo de aquisição de conhecimento é um ato de transformação.

Huguet e Solé (apud UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL, 2008) reforçam que é necessária uma visão global da criança e que não se deve reforçar o que ela não sabe fazer. Salientam, ainda, que se forem consideradas as potencialidades da criança e a ajuda dos professores para atualizá-las, se bons resultados forem esperados e for tida uma imagem positiva dos alunos, se favorecerá o surgimento de bons resultados, como: que a criança participe das aulas, sinta-se capaz de enfrentar caminhos e dificuldades e, como consequência, possa melhorar o seu processo de aprendizagem e, crescimento.

A avaliação na Educação Infantil tem de ter um olhar diferenciado e mais humanizado, pois é a base que irá sustentar toda uma trajetória de vida. A sensibilidade do professor é essencial para perceber em que momento é mais adequado para intervir, auxiliando e apoiando as novas conquistas sem atrapalhar o desenvolvimento dessas. Sobre a observação é importante enfatizar que as anotações são fundamentais para a elaboração de uma avaliação e, portanto, o professor tem de ser fidedigno ao fato observado sem fazer nenhuma alteração ou sugestão, pois a sua própria interpretação do fato pode levar a equívocos que irão comprometer aquele momento.

A Educação Infantil está repleta de sentimentos e, portanto, cabe aos profissionais que atuam na Educação Infantil compreender o real papel que eles têm e possibilitar situações que venham contribuir, para que o processo avaliativo esteja de acordo com o que determina a lei, respeitando assim os direitos adquiridos ao longo desses anos, sem burlar todos os conhecimentos que já foram concretizados acerca da avaliação infantil.

## **2.2 Instrumentos de Avaliação**

Os instrumentos de avaliação são de suma importância para desenvolver um trabalho de acompanhamento e registro do desenvolvimento dos alunos, na Educação Infantil. Um dos mais importantes instrumentos na Educação Infantil é a observação, que depende muito do educador e do seu olhar sensível a esse momento tão importante do ser humano que é a sua infância. Mas existem outros que vêm auxiliar para que essas observações sejam registradas e principalmente estejam organizadas, de forma que o professor possa perceber os avanços e conquistas dos seus alunos.

O professor da Educação Infantil tem de ter pleno conhecimento da função de cada instrumento que irá usar durante o seu trabalho. Outra questão que tem de ser vista é os resultados obtidos com esses instrumentos, pois são provisórios, porque a criança desenvolve-se de maneira rápida e aqueles conhecimentos que em determinado momento a criança ainda não assimilou, em outra ocasião já podem estar concretizados.

Segundo Hoffmann (2012), o desenvolvimento se dá nas crianças em ritmo evolutivo por meio de uma exploração ativa e incessante do meio. Um bebê descobre um sem-número de objetos, fenômenos, reações das pessoas em poucos meses de vida. Quando começa a caminhar e, depois, a falar, sua exploração é ainda mais ativa. Pela sua curiosidade, alcança um surpreendente conhecimento das coisas à sua volta.

Portanto, nas observações e registros de atividades, tem de haver todo um cuidado com a linguagem, pois se tem de rever o uso da expressão “não sabe”, pois nessa etapa do desenvolvimento, a expressão correta é “ainda não desenvolveu maturidade cognitiva que possibilite nesse momento expressar determinado conhecimento”. Ao descrever as suas observações em seus registros, o professor tem de manifestar clareza no seu diálogo e sempre levar em consideração as condições de desenvolvimento do seu aluno, respeitando o seu tempo de maturidade. Quando utilizar relatórios, evitar comparações, pois isso demonstra uma falta de respeito com as características individuais do aluno. O educador das séries iniciais tem de ter cuidado com o uso de instrumentos de avaliação, pois um bom instrumento

de avaliação tem de ser bem elaborado, ele tem de ser pensado de forma contextualizada, com uma fácil interpretação por parte dos alunos pautada na realidade do aluno.

Não se podem usar instrumentos de forma aleatória, pois se esses instrumentos não traduzem a realidade na qual a escola está inserida, dificilmente será capaz de expressar o nível de conhecimento dos seus alunos. Nos estágios, observou-se que as atividades, muitas vezes, eram tiradas de livros ou pesquisadas na internet, de forma descontextualizada, sem respeitar a idade da criança. Não se podem exigir conhecimentos aos quais os alunos nunca tiveram acesso.

Nas instituições de Educação Infantil, são utilizados diversos instrumentos de avaliação, como: o portfólio, as fichas com indicadores de aprendizagens, os relatórios, o diário de classe, além de outros que podem estar sendo produzidos de acordo com a realidade do aluno e em concordância com os membros que constituem a comunidade escolar. Os instrumentos de avaliação desempenham diversas funções, entre elas: “1 – Facilitar o diagnóstico (diagnóstico); 2 – Melhorar a aprendizagem e o ensino (controle); 3 – Estabelecer situações individuais de avaliação; 4 – Cumprir objetivos de educação (pedagógico-didática)”. (LIBÂNEO, 1994, p. 197-198).

Um dos instrumentos mais usados na Educação Infantil é o portfólio, pois esse proporciona diferentes informações para o professor em relação ao desenvolvimento do seu aluno. Ele possibilita o acompanhamento das conquistas de novos conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo, o que permite o acompanhamento do próprio aluno e da sua família, já que o professor compartilha as informações com todos aos quais interessam essas informações.

Ainda segundo Shores e Grace (2001), existem três tipos de portfólio: Portfólio particular: são anotações específicas da criança, tais como: históricos médicos, telefonemas de contato com a família, registro de conversas entre os professores e a família; Portfólio da aprendizagem: são anotações da criança e do (a) professor (a), as produções das crianças, amostras de seus trabalhos, enfim, acervo de trabalho realizado pela criança; Portfólio demonstrativo: nele os avanços importantes ou problemas ocorridos são registrados. São os relatórios construídos pelo professor, é importante a participação dos pais nesse portfólio.

À medida que apresenta os relatórios às famílias, os professores devem discutir com elas suas impressões sobre as crianças. E eles devem registrar também o ponto de vista dos pais. Enfim, o real papel dos instrumentos de avaliação é proporcionar o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, possibilitando o professor e a família

trabalharem juntas na busca por desenvolver uma avaliação que tenha como objetivo principal a aprendizagem significativa.

### **3 PESQUISA DE CAMPO**

A pesquisa de campo foi realizada na Unidade de Educação Básica Tia Bia I, que fica localizada na área agrícola da Pindoba, onde 99% das famílias retiram suas rendas da agricultura ou da pesca, sendo o restante, assalariado ou pensionista. Essa unidade de ensino se encontra na Rua Tia Bia, S/N: Pindoba – Paço do Lumiar, Maranhão. A escola tem como diretora atual a senhora Edenilde Rosa da Conceição. A Unidade de Educação Básica Tia Bia I é composta por seis salas que contêm 20 alunos cada. O presente trabalho discute acerca de como se processa a avaliação na Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, RECNEI e DCNEI) e quais instrumentos de avaliação podem contribuir de forma significativa nesse processo. A UEB Tia Bia I se constitui como unidade parte integrante da Secretaria de Educação do município. É uma preocupação, até os dias atuais, oferecer educação de qualidade se preocupando com a valorização do contexto social e com a realidade das crianças. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida nesta instituição nos turnos matutino e vespertino, ministrada por profissionais selecionados com base em currículo e experiências práticas.

A UEB Tia Bia I tem como gestora, Edenilde Rosa da Conceição, graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Inclusiva. A professora é gerenciada pela Secretaria de Educação do Paço do Lumiar, que oferece supervisores e coordenadores, os quais, junto com os professores, colocam a escola em funcionamento. A metodologia aplicada pretende contribuir para a formação humanista-cristã das crianças, buscando resgatar a dignidade da pessoa humana, favorecendo seu crescimento pleno e integral. É uma metodologia que vê a criança como ser social ativo no processo educativo, como indivíduo dotado de valores, responsável, independente, capaz de, ao ser mediado, colocar em prática sua criatividade e criticidade.

A UEB Tia Bia I apresenta a seguinte estrutura: seis salas, uma cantina, uma secretaria, uma brinquedoteca, três banheiros (um para o corpo docente e dois para o discente). A escola possui também um pátio e uma área verde, mas por não ter muro, essa não pode ser utilizada pelas crianças, em virtude da falta de segurança. Essa unidade de ensino possui um quadro de funcionários, cujo é formado por: uma gestora, seis pedagogos, um porteiro diurno e dois noturnos, três auxiliares de limpeza e uma merendeira.

A Unidade de Educação Básica Tia Bia I tem como missão formar crianças, de maneira que essas ampliem o gosto pela leitura e escrita, o amor pelo conhecimento e respeito pelo outro. Entretanto, o mais importante é oferecer ensino de qualidade, significativo, propiciando uma aprendizagem atualizada e eficaz, de maneira que o aluno se prepare para ser um ser ético, responsável e que tenha argumento sólido.

Essa unidade também se encontra à disposição da comunidade, pois é participativa, solidaria e atenta para os avanços educacionais que o sistema favorece, a aprendizagem das crianças. Tem uma cultura própria que vem ampliando ao longo dos tempos e as manifestações culturais têm laços bem fortes no seu contexto histórico. É uma comunidade carente, porém as pessoas são trabalhadoras.

### **3.1 Apresentação de Pesquisa**

A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista (Apêndice A) feita com as professoras que atuam na Educação Infantil, as quais serão identificadas por professora A, professora B e professora C. A pesquisa de campo vem com o objetivo de abordar as seguintes questões: identificar os instrumentos utilizados na avaliação infantil II, na Unidade de Educação Básica Tia Bia I, discutir as dificuldades no processo avaliativo da Educação Infantil na Unidade de Educação Básica Tia Bia I e ampliar o conhecimento sobre o processo avaliativo na Educação Infantil.

Foi elaborado um roteiro de entrevista conforme o apêndice “A”, a qual foi aplicada com três professoras da Unidade de Educação Básica Tia Bia I. Nela, as entrevistadas puderam responder sobre os seus dados profissionais, pessoais, conhecimento teórico acerca da avaliação e a prática pedagógica.

A pesquisa de campo foi elaborada com o objetivo de analisar como ocorre o processo de avaliação na Educação Infantil II, através de pesquisa bibliográfica e estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista. O estudo de caso foi realizado, na Unidade de Educação Básica Tia Bia I, que se encontra na Rua Tia Bia, S/N: Pindoba – Paço do Lumiar, Maranhão, no turno da tarde, em abril de 2015. A instituição possui duas modalidades de ensino: Creche e Pré-Escola, atendendo a crianças de 2 a 6 anos de idade, nos turnos matutino e vespertino.

A pesquisa de campo foi realizada com três professoras da escola citada. Essas profissionais serão identificadas como: professora A professora B e professora C. As três atuam no Infantil II. Através das análises das entrevistas, busca-se esclarecer a visão que elas

possuem sobre o processo avaliativo e as concepções das leis que as fundamentam, assim como os instrumentos que são usados para a sua prática.

A professora A formada em Educação Artística, pós-graduada em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, é concursada pela rede pública de Paço do Lumiar - MA. O que a fez escolher a profissão foi a vocação e a grande influência da mãe, que também é professora. Ela atuou em 2003 na Educação Infantil. Nos anos seguintes, trabalhou no Ensino Fundamental e retornou, em 2015, à Educação Infantil. Participou de encontros de humanização e do encontro de professores aprovados no concurso do município de Paço do Lumiar. A professora B tem formação em Pedagogia e está cursando pós-graduação em Educação Especial. O motivo que a levou a escolher essa profissão foi a vocação. Ela está há 10 anos atuando na área, desses oito anos em Ensino Fundamental e dois em Educação Infantil. Costuma participar de congressos, sendo os dois últimos: Congresso em Educação e Fundação Futura. A professora C possui Magistério e está, atualmente, cursando Direito. É concursada pela rede pública de Paço do Lumiar – MA. Trabalha na Educação Infantil há 6 anos. O último evento do qual participou foi o encontro oferecido pela rede de ensino do município aos professores aprovados no concurso.

Segundo Feuerstein (1990 apud DALMÁS, 2014), a avaliação é uma maneira de tentar conhecer, com mais clareza, o que se está fazendo, o que mais se precisa fazer e qual é a melhor forma de fazê-lo para atingir os objetivos.

Em relação aos teóricos que fundamentam a prática avaliativa, todas as professoras responderam que não possuem nenhum tipo de fundamentação teórica. Em contrapartida, afirmaram que utilizam teóricos que fundamentam a aquisição do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor da criança, como: Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro, Froebel, entre outros.

O posicionamento das professoras é contraditório, na medida em que a prática profissional acontece a partir de um referencial construído na academia. Porém, cabe aos profissionais da área da educação ampliar os seus conhecimentos teóricos acerca da avaliação, pois isso facilitará a compreensão do real papel do processo avaliativo da Educação Infantil.

Em relação aos instrumentos avaliativos, a professora A citou provas, seminários, rodinhas de conversas, portfólios, exposição de cartazes, fotos, registros e slides. Dos instrumentos citados, ela disse que utiliza, na sua prática avaliativa, portfólios, pequenos registros e estava começando a utilizar fotografias para registrar, em relação ao significado que cada instrumento representa para ela. Ela enfatiza o portfólio como principal aliado na percepção dos avanços e desenvolvimento das crianças. As rodinhas de conversa representam

a socialização, é um momento de aproximação e estreitamento na relação professor-aluno. Os registros significam a organização e o acompanhamento do seu trabalho, as fotos são formas de se perceber na construção dos seus conhecimentos e registrar momentos que considerava importantes.

A professora B cita portfólio, registros diários e relatórios semestrais dos quais ela afirma fazer uso no seu processo avaliativo. Quando questionada sobre os diferentes significados dos instrumentos, as suas afirmativas tomam um aspecto mais global, quando se refere ao questionamento da seguinte forma: “os instrumentos significam o acompanhamento do desenvolvimento dos seus alunos e uma reorientação da sua prática”.

A professora C utiliza um diário no qual faz pequenos registros diariamente, fornecendo assim dados com mais precisão para o seu relatório bimestral. Ela faz um comentário único em relação ao instrumento que ela julga indispensável para sua prática: “o meu diário significa compreender em que estágio do desenvolvimento encontra-se o meu aluno, e uma autorreflexão do meu trabalho”.

Em relação à avaliação coletiva e de que forma essa ocorre, todas mencionam que é através da observação, a partir de situações contextualizadas para que elas possam avaliar o desenvolvimento dos alunos no decorrer do processo. Elas têm como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Quando questionadas sobre as observações críticas e o desenvolvimento criativo dos alunos, elas afirmam que, em relação à criatividade, são possíveis em seus momentos de construção artística, no ato de desenhar, pintar e manipular materiais como as massinhas de modelar e a execução de trabalhos de colagem. É nesses momentos que se observa a criatividade das crianças, podendo assim perceber as características mais fortes, segundo a zona de interesse, possibilitando desenvolver de forma individual, atividades que os levem a proporcionar o aguçamento para que o aluno possa estar desenvolvendo suas habilidades.

O momento mais adequado para uma observação crítica é quando as crianças se sentem livres para desenvolver toda a sua criatividade de forma lúdica. Uma das brincadeiras que proporciona compreender de que forma a criança percebe a sua realidade é “o faz de conta”, pois as crianças manifestam a sua própria interpretação da realidade, proporcionando assim um leque de informações sobre elas. Nesse momento, pode-se observar em que etapa do desenvolvimento os alunos estão respeitando assim as especificidades de cada um.

O processo de transição casa/instituição escolar é feito de forma tranquila, já que a escola pertence a uma pequena comunidade em que todos os alunos se conhecem, a comunidade escolar trabalha com o intuito de tornar o ambiente escolar o mais próximo da

vivência diária do educando. A transição creche – pré-escola proporciona um período de adaptação, para que não haja uma ruptura drástica da rotina do aluno, evitando assim traumas. Já a transição pré-escola – fundamental acontece, respeitando o currículo, para que não haja a precipitação de informações que só irão confundir a criança, pois todos que trabalham na UEB TIA BIA I acreditam que é essencial respeitar o período de transição para não prejudicar o desenvolvimento do aluno.

O único problema encontrado é apenas em relação à adaptação com as novas professoras, já que elas integraram recentemente o corpo docente. A comunicação escola – família é feita através de registros diários na agenda, sendo que a professora A preza muito pelo contato com os pais, isso é evidenciado na entrevista, quando ela menciona que se apropria do momento da saída para que tenha um contato mais próximo com os pais, relatando assim, pequenas observações diárias. Já as professoras C e B afirmam que preferem os momentos de reuniões para compartilhar as suas observações sobre o desenvolvimento dos seus alunos, elas alegam possuir mais informações sobre os avanços das crianças. A comunicação família – escola ocorre através de reuniões ao longo do ano letivo e caso haja a necessidade, através do contato individual com a família.

Em relação aos documentos que a família recebe, são feitos através de atividades bimestrais e relatórios semestrais. Esses são entregues mediante reuniões que têm como objetivo estreitar a relação família – escola.

Todas as entrevistadas se veem como mediadoras do processo. Em relação às dificuldades encontradas no processo avaliativo, a professora A relata as faltas constantes de alguns alunos, o que prejudica a sua avaliação, além da burocratização das instâncias superiores da educação. Já a professora B relata que não há nenhum tipo de problema em relação ao seu método de avaliação. Enquanto a C relata que a falta de alguns materiais pedagógicos dificulta seu processo avaliativo.

Em relação à não retenção do aluno nas séries iniciais, a professora A faz algumas ressalvas, pois para ela, em alguns momentos de transição, ela pode observar, de forma individualizada, que alguns alunos não apresentavam maturidade cognitiva e emocional para avançar, o que na visão dela pode causar grandes transtornos para o aluno e para o educador que irá recebê-lo. Ela acrescenta:

Às vezes somos acusadas por colegas de trabalho de não termos desenvolvido as habilidades necessárias para que o aluno pudesse avançar, como se o amadurecimento de uma criança fosse unicamente causado por fatores externos e não internos, o que me faz não concordar plenamente da lei, uma vez que esse aluno não vai ter um acompanhamento diferenciado.

A professora B concorda, pois já que é um processo, não pode ser interrompido. De mesmo modo, a professora C concorda, mas faz uma importante observação em relação ao diálogo, o qual deve existir entre os professores, para que existam avanços no desenvolvimento dessa criança.

Segundo o RCNEI, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. (BRASIL, 1998). É um elemento indissociável do processo educativo, que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL, 1998).

Portanto, evidencia-se fica claro que todos participam do processo avaliativo, não se pode compreender como sujeito avaliado somente o aluno, uma vez que a avaliação serve como *feedback* para a própria avaliação do educador quanto à sua prática, buscando assim o seu crescimento, enquanto profissional, reavaliando diariamente o seu papel, enquanto sujeito formador de indivíduos que atuarão na sociedade e, por isso, têm de possuir autonomia na construção da sua identidade.

No que tange ao conceito de avaliação, a professora A acredita que a avaliação é dada através da observação do dia a dia. É necessário diagnosticar a que nível o aluno chegou à escola e o nível em que ele se encontra. Ao pensar em avaliação, a professora visualiza a avaliação como diagnóstica e somativa.

Para a professora B, a avaliação é um mecanismo usado de maneira processual, o qual deve levar ao desenvolvimento integral do aluno. Ela deverá também ser feita mediante o acompanhamento diário do aluno, com intuito de avaliar seu desempenho e desenvolvimento. Observa-se que para a professora B a avaliação tem o intuito quantitativo e somativo, o que a leva a refletir sobre o real papel da avaliação na Educação Infantil.

Segundo Rabelo (1998), a avaliação deve ser contínua, de forma a verificar os vários momentos de desenvolvimento do aluno, já que a ideia é dar ênfase também à comparação do aluno com o seu próprio desenvolvimento, ao invés de apenas comparar o seu rendimento, em dado momento, com parâmetros externos a ele. Mas, enquanto prática, isso nem sempre acontece, verifica-se o contrário. Por fim, a professora C define a avaliação como um processo de construção de conhecimento a partir do erro.

Observou-se que a avaliação na Educação Infantil é um processo que requer total observação e dedicação do pedagogo, pois se sabe que as salas não são homogêneas e portanto têm de ser considerado e respeitado o tempo de maturação de cada indivíduo, não o submetendo a comparações ou julgamentos, mas sim a novas descobertas na construção da sua identidade, respeitando as diferenças e tendo conhecimento de si próprio. Cabe ao professor ser o propiciador de situações que venham a estimular o desenvolvimento pleno do aluno, levando em consideração a sua realidade. Portanto, é essencial que o professor conheça a situação na qual se encontra a comunidade, pois a aprendizagem só se tornará significativa, se a sociedade puder fazer uso desses conhecimentos.

#### Segundo o RCNEI:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos, cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (BRASIL, 1998, p. 12).

Portanto, observa-se que para se obter uma avaliação que venha contemplar os requisitos estabelecidos pela LDB, o professor tem de estar preparado e ter pleno conhecimento das etapas do desenvolvimento e da aquisição de conhecimento, respeitando assim todo o processo de assimilação e apropriação de novos conhecimentos, sem qualquer pretensão de tornar a avaliação um instrumento de tabulação de dados, mas sim um instrumento que venha a somar na sua prática diária, como um mapa norteador para o seu planejamento e execução da sua metodologia de aula.

Mesmo sem o objetivo de promoção, a avaliação infantil é de fundamental importância para o processo educacional, pois não constitui algo aparte, mas sim uma das etapas mais importantes desse processo. É nesse momento de observar que o professor se percebe como o ser que irá orientar e estimular todos os aspectos do desenvolvimento desse novo ser que se encontra em formação.

Segundo o RCNEI, os objetivos a serem desenvolvidos, com crianças de 4 a 6 anos, são:

- a) Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções, manifestando opiniões próprias e confrontando ideias;
- b) Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;
- c) Estabelecer relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem. (BRASIL, 1998).

Cabe ao professor propiciar situações que venham contribuir para essas aprendizagens, confrontando a realidade na qual o aluno se encontra, mostrando assim para ele que existe um todo a ser conhecido, estabelecendo assim a interdisciplinaridade e a globalização dos conhecimentos.

Com o objetivo de compreender a prática pedagógica das professoras entrevistadas da UEB Tia Bia I, abordaram-se os seguintes questionamentos: Se elas têm acesso ao PPP? Se elas possuem algum tipo de orientação pedagógica? Quais instrumentos avaliativos elas conhecem e desses, quais elas utilizam na Educação Infantil? Se elas possuem autonomia no seu processo avaliativo? De que forma são feitas as observações críticas durante o processo de interação das crianças na sala de aula? Como elas percebem a criatividade do aluno? De que forma as crianças se socializam diante das brincadeiras? Quais são os registros utilizados por elas? Quais os significados que cada um apresenta? Como se dá o processo de adaptação da criança na instituição escolar? De que forma os pais são informados do desenvolvimento dos seus filhos? Se elas possuem alguma dificuldade no processo de avaliação e se elas concordam com a não retenção do aluno estabelecida pela LDB? E qual a opinião delas a respeito do que o RCNEI idealiza para o processo da Educação Infantil?

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), todas as entrevistadas não possuem acesso a esse documento, pois ele encontra-se desatualizado desde 2004. Portanto, diante dessa situação, observa-se uma falha no papel do gestor em sua prática.

Segundo (ROMÃO, GADOTTI, 1994, apud SANTOS, 2008), é preciso entender o Projeto Político-Pedagógico de cada escola como um horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que deriva da resposta a um feixe de indagações, a saber: Qual tipo de educação se quer e qual tipo de cidadão se deseja formar? E para que o projeto de sociedade? A direção se terá ao se entender e se propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados na educação. Diante da importância que envolve o Projeto Político-Pedagógico (PPP), observa-se que as professoras trabalham sem uma orientação, como se não existisse um norte para a sua prática avaliativa, o que vem prejudicar esse processo de avaliação, já que ele é um processo que tem objetivos a serem alcançados.

Quando questionadas sobre as observações críticas e o desenvolvimento criativo dos alunos, elas afirmam que o momento mais adequado para uma observação crítica é quando as crianças se sentem livres para desenvolver toda a sua criatividade de forma lúdica. Nesse momento, elas podem observar em que etapa do desenvolvimento os alunos estão respeitando assim as especificidades de cada um.

Embora todas as crianças progridam com certos padrões, a idade em que cada uma se torna capaz de executar atividades novas e a maneira com que as executa varia de uma parte para outra, bem como explicita Bernardo (2005), uma criança pode desenvolver-se de uma forma lenta, rápida, regular ou irregular em vários aspectos de sua vida.

No que tange à continuidade da aprendizagem, a relação de transição casa – instituição escolar é feita de forma tranquila, já que a escola pertence a uma pequena comunidade em que todos os alunos se conhecem, assim como os seus pais. O único problema encontrado é apenas em relação à adaptação com as novas professoras, já que as mesmas integraram recentemente o corpo docente.

A comunicação escola/família é feita através de registros diários na agenda, sendo que a professora A preza muito pelo contato com os pais, o que é evidenciado na entrevista, visto que se apropria do momento da saída, para que tenha um contato mais próximo com os pais, relatando assim, pequenas observações diárias. Em relação aos documentos que a família recebe, são feitos através de atividades bimestrais e relatórios semestrais.

Em relação às dificuldades encontradas no processo avaliativo, a professora A relata as faltas constantes de alguns alunos, o que prejudica a sua avaliação, além da burocratização das instancias superiores da educação. Já a professora B afirma que não há nenhum tipo de problema em relação ao seu método de avaliação. Ao passo que a C menciona que a falta de alguns materiais pedagógicos dificulta seu processo avaliativo.

Segundo o RCNEI, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e a ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. (BRASIL, 1998).

Avaliação é um elemento indissociável do processo educativo, que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.

Portanto, destaca-se que todos participam do processo avaliativo, não se pode compreender como sujeito avaliado somente o aluno, uma vez que a avaliação serve como *feedback* para a avaliação do próprio educador, no que concerne à sua prática, ao buscar o seu crescimento enquanto profissional, ao reavaliar diariamente o seu papel enquanto sujeito formador de indivíduos que atuarão na sociedade e os alunos têm de possuir autonomia na construção da sua identidade. Portanto, o professor continua sendo peça fundamental no processo de formação de uma sociedade.

### 3 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor da Educação Infantil tem várias responsabilidades que fazem dele um profissional polivalente, que tem de possuir uma vasta bagagem teórica acerca do desenvolvimento infantil, pois além de cuidar, planejar e executar tarefas dentro das escolas, eles têm de reconhecer a realidade dos alunos para desenvolverem o seu trabalho. No seu dia a dia, o professor dos primeiros anos desenvolve papéis, como: mãe, Médico, Psicólogo, contador de histórias e ator, e ainda consegue desenvolver a sua principal tarefa, a de mediador do conhecimento.

Nos últimos anos, a Educação Infantil tem sofrido grandes transformações, pois a forma de ver a criança mudou. A criança no passado era negligenciada em todos os seus aspectos, mas atualmente a criança é vista como um ser social e histórico, tendo suas especificidades respeitadas. Esse fato levou a recair, sobre os profissionais da Educação Infantil, grandes exigências, principalmente em relação à sua formação. No intuito de melhorar a educação no país, foram criadas leis que determinam o nível de escolaridade que cabe ao professor das séries iniciais e a divisão da Educação Infantil, em creches e pré-escolas. Em relação à formação do professor, o RCNEI, afirma:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitido, como formação do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1998, p. 39).

Em resposta a esse debate, a LDB (BRASIL, 1996) dispõe que:

Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma lei dispõe no título IX, art.87, § 4º que: ‘até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço’.

Em relação à divisão por idade, a LDB/1996 determina no art. 30 que: “[...] a educação infantil será oferecida em: I – Creches ou entidades equivalentes para crianças até três anos de idade; II – Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos”. (BRASIL, 1996).

Para tanto, estabelece uma integração curricular na qual os objetivos gerais para a Educação Infantil norteiam a definição de objetivos específicos para diferentes eixos de trabalho. Desses objetivos específicos decorrem os conteúdos que possibilitam concretizar as intenções educativas. Essa estrutura se apoia em uma organização por idades – crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos – e se concretiza em dois. Os âmbitos de experiências são a formação pessoal e social e conhecimento de mundo, que são constituídos

pelos seguintes eixos de trabalho: identidade e autonomia, movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Diante das afirmativas acima, é evidente que o professor da Educação Infantil tem todo um material de apoio para orientar a sua prática. Portanto, o profissional das séries iniciais tem várias responsabilidades, principalmente em desenvolver os conhecimentos de acordo com a etapa de vida da criança, além de ter de ampliar habilidades que serão necessárias. Para alargar o seu trabalho, uma das primeiras tarefas do professor é tornar a sala de aula um local acolhedor em que a criança possa se sentir amada e protegida.

Outro aspecto importante é a aparência da sala de aula que tem de ser bem colorida com elementos que venham contribuir para despertar a curiosidade da criança e proporcionar momentos de aprendizagem de forma lúdica, o que exige desse profissional muita criatividade e habilidades, pois a criança tem um nível muito pequeno de concentração, então as atividades têm de ser desenvolvidas de forma criativa, para que o professor consiga despertar a curiosidade e atrair a atenção dos alunos, o que não é fácil, tendo em vista que as crianças estão vivendo em um mundo em que os conhecimentos são globalizados e as tecnologias estão mais presentes no seu dia a dia. Essa realidade exige do professor uma busca constante por conhecimentos que venham contribuir no desenvolvimento de qualidade do seu trabalho. Ele tem de estar criando diferentes situações que venham colaborar no desenvolvimento da convivência dos seus alunos, pois é nesses momentos de interação com o outro que a criança constrói seus próprios conhecimentos, o que a permite construir sua autonomia.

O RCNEI vem abordar a importância das interações sociais no desenvolvimento do trabalho do professor e das conquistas que esses momentos proporcionam à criança. A interação social é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor proporcionar situações de conversas, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam se comunicar e se expressar, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor. (BRASIL, 1998).

Porém, isso não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas se pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e linguísticos, para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se deparam diariamente. As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos com outras crianças e adultos, o que vai potencializar novas

interações. Nas situações de troca, podem ser desenvolvidos os caminhos e recursos, confrontando-os e reformulando-os.

Portanto, desenvolver um trabalho de qualidade na Educação Infantil não é tarefa fácil o professor tem fundamental importância nesse momento de descoberta e concretizações de princípio que irão nortear esse novo ser ao logo da sua trajetória de vida. Nessa etapa, a criança tem o professor como referência, o que aumenta a importância desse profissional no que diz respeito à formação de princípios, o professor da Educação Infantil, juntamente com a família, vai trabalhar os princípios éticos e morais que contribuirão para a formação do caráter dessa criança. Em relação aos conhecimentos pedagógicos, eles têm de ter pleno conhecimento dos documentos que irão proporcionar subsídios, para que os eles, juntamente com a comunidade escolar, possam desenvolver um trabalho de excelência, referindo-se ao RCNEI, que existe para orientar o educador no que tange à prática na Educação Infantil. Portanto, ao planejar o seu currículo, é indispensável que o professor tenha noção do que pretende desenvolver e quais conteúdos devem ser desenvolvidos, mas sempre respeitando a realidade do aluno e principalmente o seu amadurecimento cognitivo.

## **6 CONCLUSÃO**

Esta pesquisa buscou investigar a importância do processo avaliativo na Educação Infantil, proporcionando assim às pesquisadoras um aprofundamento sobre a temática e o mais importante, a oportunidade de ampliação e divulgação desse assunto tão importante e que é motivo de grandes discussões no cenário educacional brasileiro. Devido aos princípios que norteiam a educação estarem em constante transformação, os pedagogos e estudiosos da área estão diligentemente buscando novas metodologias para avaliar o processo de construção do conhecimento nas series iniciais.

Hoje, a Educação Infantil tem compreendido a criança como sujeito ativo na construção dos seus próprios conhecimentos. E, por meio dessa nova concepção, vêm sendo construídos novos conceitos sobre a forma de avaliar esse novo modelo de aluno. É nesse sentido que se espera proporcionar uma leitura reflexiva sobre a prática avaliativa dos profissionais das séries iniciais.

Por intermédio dos resultados obtidos, durante a pesquisa, pode-se constatar que existem falhas, que perpassam pela gestão, influenciando assim, de forma direta e negativa, o desenvolvimento do trabalho pedagógico, haja vista que não há um compartilhamento de

informações que são relevantes, de modo que os educadores possam desenvolver objetivos que sejam alcançados durante o ano letivo por todos que compõem a comunidade escolar.

Diante da afirmativa, evidencia-se a importância da gestão democrática, que facilitará o processo avaliativo dentro da instituição. É de suma importância, para que haja uma educação de qualidade, que a descentralização do poder e o compartilhamento de informações e responsabilidades sejam medidas, normalmente, implantadas nas instituições educacionais. Destarte, será possibilitado o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com um olhar inovador, e isso facilitará o acompanhamento do desempenho e progresso do aluno de caráter avaliativo.

Percebe-se a necessidade de uma formação continuada que possibilite, aos educadores da instituição pesquisada, fundamentação teórica acerca da avaliação, o que propiciará o ajustamento da prática educacional, promovendo a compreensão do papel do educador no que tange ao assunto em questão. Não existe um modelo pronto e acabado a ser seguido em relação à forma de se avaliar crianças, mas sim uma adequação das teorias aos objetivos e a realidade de cada instituição diante do indivíduo que pretende formar.

As professoras entrevistadas foram importantes para o desenvolvimento do trabalho, mostraram-se profissionais competentes que, apesar de alguns contratemplos, se esforçam para oferecer um trabalho de qualidade. Como na maioria das instituições de ensino, a UEB TIA BIA I precisa oferecer formação continuada a seus profissionais, de modo a contribuir para o desenvolvimento um trabalho de excelência que promova uma aprendizagem eficaz. Diante da afirmativa mencionada anteriormente, demonstra-se o caráter científico dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula, mas enfatiza-se também o caráter humanizador, pelo qual a escola também é responsável por desenvolver. Reflete-se, assim, sobre o que se busca avaliar. Não cabe mais uma avaliação voltada somente para os conhecimentos específicos sem considerar todos os outros eixos que são desenvolvidos no interior das instituições educacionais, sobretudo, e o caráter socializador, o qual é de fundamental importância na Educação Infantil.

Não se pretende sugerir um modelo de avaliação a ser seguido, mas sim suscitar uma discussão e leitura reflexiva em todos que tenham interesse no assunto, a fim de fomentar a constante busca por novas formas de interpretação da real finalidade do processo avaliativo.

## EVALUATION OF LEARNING IN CHILDREN EDUCATION II:

a case study carried out at the Basic Education unit Tia Bia I in Paço do Lumiar

### ABSTRACT

This present study is an evaluation of Early Childhood Education II and approach procedures and instruments that facilitate the evaluation's process in Early Childhood Education II. In this, the aim is to emphasize the importance of evaluation, since the main purpose of assessment at this stage of education is to provide managers, educators and parents follow the child's cognitive and emotional development. The aim is to thereby raise awareness among the professionals of Early Childhood Education on the real evaluation function in the development of the student. In this sense, it has been the intention of avoiding positivist stuffiness of this process, since despite all the advances and achievements that Early Childhood Education has sought unceasingly over the years, unfortunately to this day these are rooted in pedagogical practice.

**Keywords:** Evaluation. Education. Teacher. Student.

### REFERÊNCIAS

BERNARDO, Wilmar Cristina. **Psicologia da educação**. São Luís: UEMA/NEAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

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

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração acompanhamento e avaliação**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento educativo na educação**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação. Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 10. ed. Porto Alegre: Revistas Educação e Realidade, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora: 1994. (Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor).

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Livro de estudo: módulo IV**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação a Distância, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos e novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOS, Yslene Linhares dos. **Planejamento e avaliação educacional**. São Luís: UEMA-NEAD, 2008.

SHORES, Elizabeth E.; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. Curitiba: Ibplex, 2008.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS

### I PARTE: DADOS DA PROFESSORA:

1. Qual o seu nível de escolaridade?  
 Médio  Superior cursando  Superior completo  
 Curso de Graduação em: \_\_\_\_\_  
 Pós-graduação: \_\_\_\_\_
2. Quais os motivos que levaram você a escolher a Educação Infantil?  
 vocação  outros  
 Quais? \_\_\_\_\_
3. Há quando tempo você atua na Educação Infantil:
4. Costuma participar de seminários? Quais?

### II PARTE: PESQUISA DE CAMPO DIRECIONADA À AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Qual o seu conceito de avaliação?
2. Como você definiria a avaliação na Educação Infantil?
3. O processo de ensino aprendizagem desenvolve-se de que forma em sua sala de aula?
4. Quais as metodologias que você utiliza para o processo de ensino aprendizagem dos alunos?
5. Como você lida com a questão do “erro” na sala de aula?
6. Qual metodologia você usa para avaliar de forma coletiva os seus alunos?
7. Quais os recursos que você utiliza para a realização do processo de avaliação dos seus alunos?
8. Durante o processo de avaliação, qual a sua maior dificuldade?
9. Qual o viés de avaliação previsto no PPP da escola?
10. Quais os teóricos que fundamentam a sua prática pedagógica?
11. Existe algum tipo de orientação pedagógica que venha a auxiliar o seu trabalho no campo da avaliação da Educação Infantil? Quem orienta você? E quais são essas orientações?
12. Existe algum tipo de interferência por parte do gestor no seu processo avaliativo ou você possui autonomia?

### III PARTE: PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Qual a concepção de avaliação prevista no PPP da escola?
2. Existe algum tipo de orientação pedagógica que venha a auxiliar no processo de avaliação em sala de aula?  
 sim  não
3. Quem é o responsável pela orientação? E quais são essas orientações?
4. Quais instrumentos você utiliza para avaliar de forma coletiva os seus alunos?

5. É necessário algum recurso para a realização do processo de avaliação dos seus alunos?

6. Existe algum tipo de interferência por parte do gestor no seu processo avaliativo ou você possui autonomia?

7. Os aspectos abaixo foram formulados com base nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Dessa forma, gostaríamos de saber como o (a) Professor (a) tem trabalhado esses aspectos:

a) A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

- Como é feita essa observação crítica?
- Como é considerado e percebido o aspecto da criatividade dos alunos?
- Como as crianças interagem e quais brincadeiras são feitas no cotidiano?
- Esses aspectos são considerados em sua avaliação?

b) Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns e etc.);

- Quais registros são utilizados?
- O que cada um representa?

c) A continuidade dos processos de aprendizagem por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa – instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição Creche – Pré-escola e transição Pré-escola – Ensino Fundamental);

- Como se dá o processo de adaptação, considerando as transições mencionadas?
  - Transição casa – instituição de Educação Infantil;
  - Transições no interior da instituição;
  - Transição Creche – Pré-escola;
  - Transição Pré-escola – Ensino Fundamental.

d) Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

- Como os pais tomam ciência do desenvolvimento de seus filhos?
- Qual documentação eles recebem?

e) A não retenção das crianças na Educação Infantil;

- Considerando a impossibilidade de retenção na Educação Infantil, seus alunos têm cumprido esta etapa de maneira satisfatória?

7. Quais as suas dificuldades em relação ao processo de avaliação?

8. Analise o pensamento abaixo:

De acordo com o RCNEI (1998, p. 60, grifo nosso):

“No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades.”

Com base nesse pensamento, resalte sobre o papel do professor idealizado pelo RCNEI:

## **EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE 2011 E 2012 NA ESCOLA MUNICIPAL DOM PEDRO II EM ITAIPAVA DO GRAJAÚ, MA**

**Antonio Francisco de Sousa Lima\***

**Maria Cordeiro Silva\***

**Maria da Conceição Gomes da Silva\***

**Telmaí de Paula Freitas Sousa\***

**Vera lúcia Lopes de Barros\*\***

### **RESUMO**

Este trabalho aborda as causas e conseqüências da evasão escolar, especialmente na Educação infantil, a partir de pesquisa qualitativa e quantitativa realizada na Rede Municipal de Ensino na Escola Dom Pedro II. O objetivo é analisar elementos que causam a evasão escolar refletindo sobre o trabalho educativo, e a importância da prática pedagógica dos professores acerca dos conceitos metodológicos e transmissão do conhecimento socialmente construído. O texto segue defendendo a necessidade da escola combater a exclusão social por meio do efetivo trabalho educativo voltado a instrumentalizar o aluno com o desenvolvimento eficaz da aprendizagem dos conhecimentos científicos/conteúdos, trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento. Esse argumento caracteriza-se, por um lado, como uma maneira escola enfrentar os problemas nesse campo, e por outro, uma possibilidade para que o aluno saia do complicado processo da evasão escolar.

**Palavras-chave:** Evasão escolar. Professor. Aprendizagem. Ensino.

### **1 INTRODUÇÃO**

Nesse artigo a intenção é colocar em debate os fatores causadores e as conseqüências da evasão escolar a partir de pesquisa qualitativa e quantitativa, realizada por meio de observação e análise de dados obtidos junto à secretaria da Escola Municipal Dom Pedro II, no município de Itaipava do Grajaú, Estado do Maranhão.

Essa pesquisa envolveu duas gestoras, três auxiliares administrativas e coletou dados documentais sobre alunos matriculados no ensino fundamental entre 2011 e 2012.

A pesquisa supracitada busca analisar os índices de evasão escolar, suas causas e conseqüências na Escola Municipal Dom Pedro II, município de Itaipava do Grajaú, Estado do

---

\* Graduado em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);

\* Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);

\* Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);

\* Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);

\*\* Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestrado em Saúde e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão e Doutora em Entomologia Médica pelo Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA). Email: veralopes.bio@gmail.com

Maranhão. E procura por meio da investigação, indagar: a visão do aluno/família sobre a escola pública em que estuda; a visão dos docentes sobre a sua escola de atuação; a formação do professor; a qualificação continuada; as condições físicas, materiais e humanas da escola.

## **2 ABORDAGEM SOBRE A EVASÃO ESCOLAR**

A evasão escolar, enquanto problema, preocupa a escola e seus representantes, ao detectar alunos com pouco ou nenhum interesse e com atrasos significativos em relação à sua aprendizagem. As medidas tomadas pela escola para conseguir a frequência e aprovação dos alunos, na pessoa da direção, equipe pedagógica e professores não têm assegurado a permanência deles na escola. Pelo contrário, muitos deixam de estudar.

Entender e interferir positivamente no processo da evasão escolar é um desafio que exige uma postura de desconstrução das verdades construídas pelos leitores, assumindo assim uma atitude reflexiva diante dos conhecimentos prévios acerca da evasão escolar. Assim vale destacar que essa situação é semelhante ao ato de conhecer citado por Freire (1982, p. 86), como um desafio, onde se lê que:

O próprio fato de tê-lo reconhecido como tal me obrigou a assumir em face dele uma atitude crítica e não ingênua. Essa atitude crítica, em si própria, implica na penetração na 'intimidade' mesma do tema, no sentido de desvelá-lo mais e mais. Assim, [...] ao ser a resposta que procuro dar ao desafio, se torna outro desafio a seus possíveis leitores. É que minha atitude crítica em face do tema me engaja num ato de conhecimento.

Diante disso, é preciso perceber que a evasão escolar é uma problemática que se processa por diversos fatores dentre eles: falta de incentivo/iniciativa da escola; ensino ineficiente; ausência de pais/responsáveis; falta de comprometimento profissional; descaso do Poder Público.

A escola é uma instituição com significativa influência na vida dos indivíduos e da sociedade. As crianças, desde a mais tenra idade, os adolescentes e jovens permanecem um longo período de suas vidas no interior de uma instituição escolar, para onde levam as suas expectativas, as suas dificuldades e suas esperanças. Com efeito, pode-se afirmar que a escola é um espaço social caracterizado pela presença de situações diversas provocadas pelo modo de vida em sociedade, que se conflitam no cotidiano escolar.

A evasão escolar historicamente permeia as discussões, as reflexões e os debates no âmbito da educação, uma vez que, até os dias de hoje, essa temática tem sido notória como uma manifestação da questão social na sociedade capitalista brasileira. Em virtude disso, debates a respeito dos rumos que a evasão tem tomado estão se pautando no dever da família,

da escola e do Estado para a permanência do aluno, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

A evasão escolar se dá com o afastamento do aluno a escola e este acontece por vários motivos, sendo alguns deles: a situação econômica da família; falta de vagas nas escolas; distância da escola; dificuldades de relacionamento entre professor e aluno; gravidez precoce; falta de interesse e de incentivo da família entre outros. Verificou-se que a evasão escolar é mais comum no turno da noite, pois muitos adolescentes trabalham durante o período da manhã e tarde e o estudo acaba ficando como segundo plano.

É importante esclarecer que o termo evasão escolar deverá ser entendido como resultado do fracasso escolar do estudante e da própria instituição escolar, como será visto mais adiante ao analisar as causas e consequências desta, assim como seus efeitos nos resultados da escola.

Vamos imaginar por um instante o momento mais agudo da aula mais difícil. Meia dúzia de alunos dormem nas últimas fileiras. Um trio troca mensagens de celular. Dois meninos se estapeiam. Uma turma discute sobre futebol. Nas primeiras carteiras, só um pequeno e compassivo grupo se esforça para prestar atenção naquilo que você, aos berros, tenta dizer. Nessas horas, um pensamento emerge: “Gostaria de ensinar apenas para os que querem aprender. Quem não está a fim que saia. Será melhor assim!” Mas sabemos que não pode ser assim, precisamos criar estratégias para atrair esse aluno na escola.

Acredita-se que ao evitar a evasão escolar se está prevenindo situações de violência acometida a criança e ao adolescente, pois ao desvincularem-se da escola ficam mais vulneráveis socialmente. Cabe ressaltar a definição do autor Calazans et al. (2006) em que fica clara a concepção adotada neste artigo:

A vulnerabilidade social vem sendo avaliada pelo acesso a informação, recursos destinados a saúde, qualidade de serviços, nível geral de população com base em comportamento de indicadores de saúde como por exemplo o coeficiente de mortalidade infantil, aspectos sócio políticos, grau de liberdade de pensamento e expressão, grau de prioridade política dada a saúde, condições de bem estar social, moradia, escola, acesso a bens de consumo, entre outros.

Faz-se necessário explicar que o resultado será entendido sob dois aspectos: um que diz respeito à conclusão dos estudos pelo aluno e o outro se amplia para abarcar o produto da apropriação do saber num sentido mais amplo, capaz de induzir o aluno a se instruir como

cidadão e como sujeito histórico. O principal objetivo foi conhecer a evasão escolar e encontrar soluções para esse problema.

A evasão escolar é considerado bastante sério no processo educacional e isso ocorre na maioria dos casos quando os alunos das classes menos favorecidas possuem um rendimento inferior e segundo os autores evadem com mais frequência. A má-alimentação, ou seja, a desnutrição, é apontada como um dos fatores responsáveis pelo fracasso de boa parte dos alunos. As crianças desnutridas se tornam apáticas, solicitam menos atenção daqueles que as cercam e, conseqüentemente, por não serem estimuladas, têm seu desenvolvimento prejudicado. Todos esses fatores os educadores precisam apreciar.

Por outro lado a escola não leva em consideração o capital cultural de cada aluno, os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade lingüística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros. E dentro da escola, o professor é apontado como produtor do fracasso escolar.

Muito bem citado por Patto (1999), apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas a escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola, hoje atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos do ensino. A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram de fato, conseqüências mais significativas na situação de classe da grande maioria de habitantes.

Conforme Libâneo (1984, p. 14),

O primeiro tem a função de levar até o aluno, o conhecimento do novo, de forma que eles possam compreender e reconhecerem-se nele. O segundo é o de possibilitar a relação do verdadeiro significado da alienação. Cabe ao professor, portanto, possibilitar a troca desse conhecimento, no sentido de ser mediador entre o que está, e o que pode vir a ser estabelecido pela sociedade. É importante salientar que “os conteúdos são os conhecimentos produzidos historicamente na relação entre as classes sociais.

As conseqüências da evasão escolar podem ser sentidas com mais intensidade nas cadeias públicas, penitenciárias e centros de internação de adolescentes em conflito com a lei, onde os percentuais de presos e internos analfabetos, semi-alfabetizados e/ou fora do sistema de ensino quando da prática da infração que os levou ao encarceramento margeia, e em alguns casos supera, os 90% (noventa por cento). (BRASIL, 2006).

Conforme Sêda (2002) no que refere à evasão são várias e as mais diversas as causas da evasão escolar. Os adolescentes oriundos das classes populares têm dificuldades para o

acesso a escola e a sua permanência. Muitas vezes por terem que trabalhar para ajudar no orçamento do lar, incompatibilidade no horário para os estudos, o desgaste prematuro no trabalho, não sobrando tempo e ânimo para estudar, a distância da escola de suas casas, ou mesmo a falta de moradia fixa, com constantes mudanças de endereços, uma escola não atrativa, autoritária, professores despreparados, ausência de motivação, sem propostas pedagógicas, aluno indisciplinado, com problema de saúde, gravidez precoce, uso de violência doméstica, negligência dos pais ou responsável, uso indevido de drogas, desestrutura familiar, baixo poder aquisitivo para aquisição de materiais escolares exigidos pelas escolas, violência e outras causas oriundas do sistema capitalista e educacional do país.

Sem medo de errar, conclui-se que é a falta de educação, no sentido mais amplo da palavra, e de uma educação de qualidade, que seja atraente e não excludente, e não a pobreza em si considerada, a verdadeira causa do vertiginoso aumento da violência que nosso País vem enfrentando nos últimos anos.

Ainda contextualizando a Evasão escolar se percebe quando o aluno não retorna mais a escola. Vários motivos como: falta de dinheiro, falta de transporte, falta de incentivo dos pais, gravidez, drogas entre outros levam os alunos ao fracasso escolar e por fim a evasão escolar.

A evasão ocorre com mais frequência no período noturno, sendo a maioria trabalhadores de período integral. Muitos deixam a escola ainda pequenos para ajudar na renda familiar. Como lhes falta a cobrança dos pais em relação ao estudo e até a necessidade de uma maior motivação, esses alunos acabam por apresentar um baixo rendimento e, futuramente a evasão escolar

O combate à evasão escolar, nessa perspectiva, também surge como um eficaz instrumento de prevenção e combate à violência e à imensa desigualdade social que assola o Brasil, beneficiando assim toda a sociedade.

Assim, os dados revelam uma realidade bastante preocupante e que atinge desde o nível micro (a escola) até o nível macro (o Estado e o país). Diante do fato, inúmeras medidas governamentais têm sido tomadas para erradicar a evasão escolar, tendo como exemplos, à implantação da Escola Ciclada, a criação do programa bolsa-escola, a implantação do Plano Desenvolvimento Escolar (PDE), dentre outros, mas que não têm sido suficientes para garantir a permanência da criança e a sua promoção na escola.

A evasão escolar que, não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, assim como as questões do analfabetismo e da

não valorização dos profissionais da educação expressa na baixa remuneração e nas precárias condições de trabalho. Devido a isto, educadores brasileiros, cada vez mais, vêm preocupando-se com as crianças que chegam à escola, mas, que nela não permanecem.

Problemática da evasão escolar tem como consequência da necessidade de aumento da renda familiar tem seus maiores índices nos meses que antecedem o Natal, pois a oferta de trabalho temporário nesta época do ano é muito grande. A distância da escola também é uma agravante para evasão pois a falta de transporte ainda é muito precária. Muitas vezes a escola não é muito atrativa, deixando o aluno desinteressado, as vezes porque não gosta da escola ou do professor. Por falta de vagas nas creches os pais precisam deixar seus filhos para poderem trabalhar, daí muitas crianças em idade escolar precisarem cuidar dos irmãos menores e deixam a escola em segundo plano para assumir funções de adulto como: limpar a casa, lavar, passar, cozinhar, etc. A falta de documentação também leva a evasão escolar, pois os pais não possuem informação suficiente quanto a necessidade do pedido de transferência da criança na escola anterior para apresentação e matrícula na nova escola.

Conforme Arroyo (1997), na maioria das causas da evasão escolar, a escola tem a responsabilidade de apontar a desestruturação familiar, e o professor e o aluno não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra. Sabe-se que a escola atual é preciso estar preparada para receber e formar estes jovens e adultos que são frutos dessa sociedade injusta e, para isso é preciso professores dinâmicos, responsáveis, criativos, que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador.

Todas as escolas brasileira passam pelo grande índice de evasão escolar e muitos são os fatores que contribuem para essa estatística, como falta de profissionais orientados para lidar com a questão, negligência na estrutura escolar, fatores sociais e emocionais. A escola é feita para todos e o grande desafio é como passar conhecimento de modo consistente a todos os alunos, independente de sua orientação social ou interesse.

Se faz necessário ao diagnosticar que o número dos alunos vem diminuindo gradativamente, a escola deve saber que é o momento de voltar os olhos para o problema da evasão escolar. Em primeiro lugar, é preciso saber quais são os principais motivos que levam à evasão e saber quais disciplinas ou séries mais levam os alunos a não voltarem às aulas. A partir deste mapeamento, é que a escola irá começar a elaborar as soluções para diminuir a evasão escolar. (DIGIÁCOMO, 2016).

Quando ocorre a mudança de currículo pode ser eficiente em alguns lugares, em outros pode não funcionar, caso as causas principais da evasão estejam relacionadas a fatores externos à escola. Quando o fator está envolvido com o núcleo social desfavorecido, em que os

alunos têm dificuldade de ter condições para o transporte ou mesmo para o lanche, é o caso de pensar se a escola não pode oferecer algum benefício para eles. É necessário também pensar no acompanhamento pedagógico dos estudantes como forma de orientá-los dentro da escola sobre os benefícios da formação escolar.

Na visão de Digiácomo (2016), a evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao cúmulo de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a "desistência" de muitos ao longo do ano letivo.

É claro acentuar que as pesquisas e os estudos que analisam a evasão escolar apontam para duas diferentes abordagens teóricas, a primeira das quais explica a situação com base nos fatores externos à escola, enquanto, a segunda se pauta nos fatores internos da instituição escolar. Os fatores externos são o trabalho, as desigualdades sociais, a relação familiar e as drogas. Os internos mais comuns estão assentados na própria escola, na linguagem e no professor. Além disso, lança-se mão de parte da literatura científica acerca da evasão do Ensino Médio brasileiro para compreender os velhos e os novos dilemas.

Sabemos que é direito de acesso à escola formal, é garantido constitucionalmente e demonstra que a escola é a instituição de maior expressão da educação na sociedade, uma vez que é um espaço onde o aluno pode relacionar-se com seus pares, com o ambiente e com profissionais da educação.

O Ingresso esse que se faz necessária a realização de políticas públicas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas abrangentes de chamamentos de matrícula a cada final de ano, o que requer a ampliação de vagas através da construção de salas de aula ou do aproveitamento de espaços mal utilizados. Programas específicos de transporte escolar também são fundamentais, porque garantem a matrícula de crianças que têm o acesso dificultado pela localização geográfica das escolas.

Conforme Ferreira (2016), são várias e as mais diversas as causas da evasão escolar ou infrequência do aluno. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, pode-se classificá-las, agrupando-as, da seguinte maneira: Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação etc; Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc; Pais/responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos etc; Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues etc.

De acordo com Costa (1996, p. 34),

Cada escola representa a presença e a ação do poder público em uma dada comunidade, em atendimento ao que prescreve o Art. 208 da Constituição Federal, o Art. 163 da Constituição Estadual e o Art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que se referem ao dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que eles não tiveram acesso na idade própria: progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; manutenção de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde; ensino noturno regular adequado às condições do educando.

Educar não é um papel fácil, apesar da sociedade ter um compromisso, tanto do ponto de vista ético quanto do legal, de proteger as gerações mais novas contra todo tipo de agressão, seja ela física ou moral. Com isso, os brasileiros recentemente promulgaram normas revolucionárias na Constituição de 1988, firmaram a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e criaram novas regras de conduta no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. (BRASIL, 2016).

Por da literatura observamos que o maior problema da educação brasileira é manter índices estáveis de fracasso escolar, em torno de 50% nos últimos anos de nossa história. O indivíduo abandona a escola é porque percebe que não há lugar para os seus problemas e preocupações.

Tudo o que ele sabe de experiência própria não é levado em conta. Não faz perguntas, só dá respostas. Os conteúdos são trabalhados de forma alienante, fragmentado e carregados de ideologias opostas ao seu interesse. As crianças pobres, entretanto, trazem uma bagagem cultural que não é aceita, nem valorizada.

Já com elação a história pedagógica brasileira sempre atribuiu a questão do fracasso escolar à criança e a família: “a criança é desinteressada”, “a criança é desatenta”, “a criança brinca parada” ou “se mexe demais”, “ela tem pais separados”, “o pai é alcoólatra”, ou ainda: “se a criança tem problemas”, “a mãe apanhou na gravidez” ou “pai surra a mãe”. Significa que a criança é problema, os pais são problemas (veja-se atualmente, a questão das separações). A culpa projeta-se sobre o aluno e a família, mas vai além, recai sobre o professor e a escola. (BRASIL, 2016).

Vale ressaltar que apesar de todo investimento da escola em estudo, o papel do professor deve ser analisado frequentemente e revisto com profundidade frente às aceleradas mudanças e contrastes marcantes. Também, é necessário rever a atuação da escola, para que todo o desejo de se fazer um bom trabalho não fique no discurso, na utopia. De igual modo, devem ser analisados os anseios dos alunos, que por muitas razões, têm uma autoestima baixa.

Seria muito bom que todos os alunos tivessem noção de que Estudar é um ato social, portanto próprio do ser humano. Daí a necessidade de estar no ambiente escolar, interagindo com outras pessoas, tendo a oportunidade de ter contato com um mundo cultural.

Na visão de Vygotsky (1998, p. 41),

As funções psicológicas superiores, que são características do ser humano, por um lado, estão ancoradas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, são desenvolvidas ao longo de sua história social. É o grupo social que fornece o material (signos e instrumentos) que possibilita o desenvolvimento das atividades psicológicas. Isso significa que se deve analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos a partir da interação destes com a realidade. Para que o indivíduo se constitua como pessoa, é fundamental que ele se insira num determinado ambiente cultural. As mudanças que ocorrem nele, ao longo de seu desenvolvimento, estão ligadas à interação dele com a cultura e a História da sociedade da qual faz parte. Por isso, o aprendizado envolve sempre a interação com outros indivíduos e a interferência direta ou indireta deles.

Observamos por meio das revisões de literatura que há um consenso por parte de todos os segmentos da sociedade, de que mudança social não se faz sem educação. Mas, educação real, transformadora, que inclua o sujeito na sociedade e o torne capaz de exercer a cidadania, e não aquela representada apenas por números, para atender às necessidades políticas que buscam recursos financeiros no exterior.

Contudo a Evasão escolar e repetência estão interligadas: se evadem, existe a possibilidade de voltar e repetir a série na qual parou, se repetem, ficam propensos a se cansar, terminam desistindo e evadem. Nesse ponto, entra um terceiro elemento que pode contribuir para a mudança desse quadro: aulas mais atraentes, mais significativas, mais próximas da realidade dos alunos. Caso contrário, estará estabelecido o fracasso escolar.

Na abordagem que busca explicar o fracasso escolar a partir de fatores externos, encontram-se os trabalhos realizados por Arroyo (1997), Gatti et al. (BRANDÃO et al., 1983), Meksenas (1992) e outros.

Nos estudos de Brandão et al. (1983), são apresentados os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina (ECIEL), o qual baseou-se em uma amostra de cinco países latino-americanos, e concluiu que “[...] o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que, quanto mais elevado o nível da escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento”.

Assim, a família foi apontada como um dos determinantes do fracasso escolar da criança, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares.

Essas desigualdades sociais também presentes na sociedade brasileira, segundo

Arroyo (1997, p. 21), são resultantes das “diferenças de classe”, e são elas que “marcam” o fracasso escolar nas camadas populares, porque:

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais.

Em oposição aos defensores dos fatores externos como determinantes do fracasso escolar das crianças, autores como Bourdieu, Cunha e Fukui (apud BRANDÃO et al., 1983) e outros, apontam a escola como responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos das escolas públicas, tomando como base explicações que variam desde o seu caráter reprodutor até o papel e a prática pedagógica do professor.

Diferentemente dos autores que apontam a criança e a família como responsáveis pelo fracasso escolar, Fukui (apud BRANDÃO et al., 1983) ressalta a responsabilidade da escola afirmando que “[...] o fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade”.

Contudo tomando com referência a base os resultados dos estudos e pesquisas acima mencionados, as questões que se levantam são: o que fazer diante da problemática da evasão escolar? A maneira como a escola organiza suas atividades escolares e a atitude da família frente aos estudos escolares de seus filhos pode ocasionar o abandono da escola pela criança? Qual o papel da escola e da família, as quais são instituições responsáveis diretamente pela formação político-social da criança? Pode-se afirmar que a família não se importa com a educação dos filhos quando estes retornam à escola após tê-la abandonado uma vez? O que pensa a escola, a família e a criança a respeito da evasão escolar? Objetivamente, o que estas instituições têm feito diante da criança que evade? Ou seja, são muitos os questionamentos para se buscar explicações.

Em ampla revisão de literatura nacional e internacional sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau, Brandão et al. (1983), citando os estudos de Arns (1978), Ferrari (1975) e Gatti (1981), explicitam que “[...] os alunos de nível sócio-econômico mais baixo têm um menor índice de rendimento e, de acordo com alguns autores, são mais propensos à evasão”.

Soares (1997) afirma que essa culpabilidade da criança, é observável naquelas teorias que explicam a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural. Segundo a autora, estas ideologias, na verdade, eximem a escola da responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno, de um lado por apresentar ausência de condições básicas para a aprendizagem, e de outro,

em virtude de sua condição de vida, ou seja, por pertencer a uma classe socialmente desfavorecida, e, portanto, por ser portador de desvantagens culturais ou de déficits sócio-culturais.

Segundo Gatti (BRANDÃO et al., 1983, p. 47), “[...] o fenômeno da profecia auto-realizadora é mais provável de ocorrer numa escola que abrange crianças de níveis econômicos díspares, o que enseja comparações e preferência dos professores favoráveis às crianças que lhes são mais próximas em termos culturais”.

Como se pode ver, a literatura existente sobre o fracasso escolar aponta que, se por um lado, há aspectos externos à escola que interferem na vida escolar, há por outro, aspectos internos da escola que também interferem no processo sócio-educacional da criança, e quer direta ou indiretamente, acabam excluindo a criança da escola, seja pela evasão, seja pela repetência.

Em síntese, discutir a questão do fracasso escolar é muito mais do que apontar um ou outro responsável. Como bem lembra Charlot (2000, p. 14), a problemática remete para muitos debates que tratam “[...] sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das ‘chances’, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a ‘crise’, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania”.

Até mesmo porque para Charlot (2000), não existe o fracasso escolar, ou seja, não existe o objeto fracasso escolar, mas sim, alunos em situações de fracasso, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam, que não constroem certos conhecimentos ou competências, que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão, enfim histórias escolares não bem sucedidas, e são essas situações e essas histórias denominadas pelos educadores e pela mídia de fracasso escolar é que devem ser estudadas, analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”.

### **3 A EVASÃO ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL DOM PEDRO II**

A metodologia do estudo foi realizada com base em dados existentes na Escola Municipal Dom Pedro II de 2011 a 2012. Quanto ao tipo de pesquisa essa foi documental. A pesquisa documental foi desenvolvida com base nas informações obtidas nos arquivos armazenados na secretaria da Escola Municipal Dom Pedro II. Os resultados e discussões analisados fora com base nos dados levantados que serão vistos a seguir:

Quadro – Evasão Escolar em Escola Municipal Dom Pedro II – Itaipava do Grajaú – MA

<b>Ano</b>	<b>Matrícula Geral</b>	<b>Nº de Alunos Evadidos</b>	<b>Evasão (%)</b>
2011	336	52	15,48
2012	331	49	14,80

Fonte: Escola Municipal Dom Pedro II – Itaipava do Grajaú – MA

Conforme o quadro acima de 2011 para 2012 observou-se uma redução do número de alunos matriculados (1,49% aproximadamente), porém o índice de evasão reduziu (0,58% aproximadamente) não acompanhando proporcionalmente o índice de redução da matrícula nesse período. Esses dados corroboram com trabalho realizado por Charlot (2000). Dados similares foram encontrados por Brandão et al. (1983).

Pudemos constatar que não existe unanimidade no tocante ao ensino-aprendizagem. A maioria dos alunos acha que a escola oferece um bom atendimento e que os professores dispõem de uma boa metodologia, no entanto, ainda existe alunos que percebem essa questão de forma diferente, e manifestam seu anseio de melhoria na metodologia dos seus professores. Esses alunos alegam que não há compreensão do conteúdo por dificuldades apresentadas na explicação do professor. Por fim, a maioria dos alunos considera que o atendimento escolar é bom, tanto ao que se refere à questão do ensino-aprendizagem, quanto ao que se refere às questões de relacionamento desde o diretor até o auxiliar de serviços gerais.

#### **4 CONCLUSÃO**

Estudos que abordam o fracasso escolar tratam-no a partir de duas abordagens diferentes; a partir dos fatores externos e de fatores internos. Dentre os fatores externos, são apontadas as necessidades do aluno trabalhar, as condições básicas para a aprendizagem pela criança, incluindo-se a desnutrição e as desvantagens culturais, e as condições da família destacando-se o nível de escolaridade dos pais e o não acompanhamento dos filhos em suas atividades escolares. E dentre os fatores internos, ressalta-se a não valorização pela escola do universo cultural da criança através do uso de uma linguagem diferenciada, as precárias condições de trabalho e os elementos afetivos na relação professor-aluno.

A evasão escolar gera grandes preocupações, que perpassa na rotina dos professores, orientadores pedagógicos, gestores, profissionais da rede. Sabe-se que o primeiro passo é desvendar a evasão escolar, ou seja, identificar o que há por trás desta evasão.

Entende-se, no entanto que para atender a este objetivo se faz necessário

uma análise conjuntural e uma capacidade para decifrar o contexto social em que as famílias estão inseridas. Contudo, não há como identificar a evasão escolar acometida com crianças e adolescentes nesta região do município, sem o reconhecimento territorial, pois, é neste espaço que ocorre a constituição social.

A evasão escolar, portanto é uma expressão da questão social resultante das desigualdades sociais, ao mesmo tempo perpetua a desigualdade através da manutenção da exclusão impedindo que parte da sociedade tenha acesso ao conhecimento.

Vale ressaltar que A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao cúmulo de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado já contando com a "desistência" de muitos ao longo do ano letivo. Por esse motivo se faz necessário trabalhos direcionados para gestão e professores com o objetivo de trabalhar a redução da evasão nas escolas públicas e privadas em nosso país e principalmente no Município evidenciado em nosso trabalho.

## **EVASION SCHOOL IN FUNDAMENTAL TEACHING BETWEEN 2011 AND 2012 IN THE MUNICIPAL SCHOOL DOM PEDRO II IN ITAIPAVA DO GRAJAÚ, MA**

### **ABSTRACT**

This work addresses the causes and consequences of truancy, especially in children's education, from qualitative and quantitative research conducted at the Municipal School in Dom Pedro II School. The goal is to analyze the elements that cause truancy reflecting on educational work, and the importance of the pedagogical practice of teachers on methodological concepts and transmission of knowledge is socially constructed. The text follows the school advocating the need to combat social exclusion through effective educational work aimed to equip the student with the development of effective learning of scientific / content, worked in different areas of knowledge into practice. This argument is characterized, on the one hand, as a school maneira tackle the problems in this field, and on the other, a possibilidade para the student exit the complicated process of truancy.

**Keywords:** School avoidance. Teacher. Learning. Teaching.

### **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel G. da. **Escola coerente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997. (Coleção Educação popular – n. 8).

BRANDÃO, Zaia et al. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.

BRASIL. LDB. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N. 9.394/96, Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA**. Brasília, DF: MEC, 2006. (Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos).

CALAZANS, G. J. et al. O conceito de vulnerabilidade. PADOIN, S. M. M. et al. (Org.). **Experiências interdisciplinares em AIDS: interfaces de uma epidemia**. Santa Maria: UFSM, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **É possível mudar: a criança, o adolescente, e a família na política social do município**. Série Direitos das crianças. São Paulo: Malheiros, 1996.

DIGIÁCOMO, Murilo José. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**. Disponível em: <[http://w.ww.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/evasao\\_escola\\_murilo.pdf](http://w.ww.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/evasao_escola_murilo.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2016.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Evasão escolar. Disponível em: <<http://www.abmp.org.br/textos/159.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SÊDA, Edson de Moraes. **A criança e perfeito estadista: guia do estatuto da criança e do adolescente para prefeitos municipais e sua equipe**. Rio de Janeiro: Adês, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

## REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO ESCOLAR: entre avanços e desafios

**Alessandra Cristine Filgueiras Rates\***

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação do psicólogo no contexto escolar, destacando seus avanços e desafios. Trata-se de uma revisão bibliográfica baseada na literatura especializada, por meio de consulta de artigos e periódicos disponíveis nas bases scielo, além de publicações, legislações e pesquisas de conclusão de graduação, mestrado e doutorado, entre 1988 e 2015. A escolha da variedade de fontes e o intervalo de tempo selecionados na revisão deram-se pela escassez de pesquisas na área. Os dados apontam sobre o percurso histórico da Psicologia Escolar, a qual tem uma construção inicial marcada pelos aspectos remediativos, exclusivamente clinicalista, com uso extensivo de testes psicológicos. Sobre a psicologia escolar na atualidade, os dados demonstram a relação deste profissional com o processo inclusivo, em uma perspectiva mais humanizada, multidisciplinar e preventiva dentro das instituições escolares. As pesquisas apontaram muitos avanços, porém este campo do conhecimento mostra-se ainda em construção, com necessidade de mais pesquisas na área e maiores investimentos por parte das políticas públicas em educação, reconhecendo a importância do psicólogo nas escolas e propiciando melhorias à sua formação.

**Palavras-chave:** Psicologia escolar. Educação. Inclusão.

### 1 INTRODUÇÃO

Conforme Marinho-Araújo e Almeida (2005a), a Psicologia Escolar é uma área de atuação da Psicologia bastante nova, que vem passando por mudanças de paradigmas, principalmente no que se refere à atuação dos profissionais. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação do psicólogo no contexto escolar, apontando seus avanços e desafios. Espera-se com este trabalho incentivar, dentro das instituições escolares, reflexões sobre o papel e a importância do Psicólogo no contexto escolar, assim como novas construções deste profissional enquanto mediador necessário ao processo ensino-aprendizagem e agente de transformação social.

Para isto trazemos uma revisão bibliográfica baseada na literatura especializada por meio de consulta de artigos e periódicos disponíveis nas bases scielo, além de publicações, legislações e pesquisas de conclusão de graduação, mestrado e doutorado, entre 1988 e 2015.

---

\* Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Psicopedagogia pela Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB). Graduada em Psicologia pela UFMA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora da disciplina de Psicologia Social no Instituto Superior Franciscano-IESF. Psicóloga da Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social-SEMCAS. Email: alesandrarates@gmail.com

A escolha da variedade de fontes de pesquisa e o intervalo de tempo optados nesta revisão deram-se em função da escassez de pesquisas na área da Psicologia Escolar.

Inicialmente realiza-se a discussão sobre o percurso histórico da Psicologia Escolar, destacando a evolução do paradigma remediativo ao preventivo. Em seguida, apresenta-se considerações atuais sobre a psicologia escolar no Brasil. Posteriormente, relaciona-se a Psicologia Escolar no contexto inclusivo. Por fim, tecem-se as últimas considerações sobre o tema, refletindo a importância do psicólogo nas instituições escolares.

## **2 O PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA ESCOLAR: do paradigma remediativo ao preventivo**

A Psicologia Escolar é um campo de atuação da ciência psicológica recente e conhecer a sua história mostra-se fundamental para entender o seu desenvolvimento até os dias atuais, levando em conta principalmente a atuação do psicólogo nas instituições de ensino.

Oakland e Stemberg (2001) afirmam que o advento da Psicologia Escolar deu-se com o próprio desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência após os primeiros 50 anos de sua constituição. Os Estados Unidos foram pioneiros na Psicologia Escolar, principalmente com o trabalho de avaliação de crianças. Nesse sentido, conforme Marinho-Araújo e Almeida (2005a), há que se citar experiências da Psicologia Escolar na Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Alemanha, Itália e França.

Dentre as principais atividades realizadas pelo psicólogo escolar, destacavam-se: “[...] diagnóstico de crianças, a identificação e tratamento das dificuldades educacionais e a implantação de programas educacionais que incluíssem testes, métodos e programas preventivos” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005a, p. 59). Nota-se, então, um perfil de profissional apoiado na psicometria e no clinicismo.

No Brasil, tem-se notado uma relação entre a Psicologia e a Educação muito antes da constituição da Psicologia enquanto profissão, em 1962. De acordo com Marinho-Araújo e Almeida (2005a), a Psicologia inicia sua participação na educação, ao final do século XIX e início do século XX, a partir de disciplinas ligadas ao Curso de medicina na Bahia e Rio de Janeiro. Até 1958, o Curso de Psicologia da Universidade de São Paulo contava com três principais áreas de formação: clínica, educacional e trabalho, sugerindo, assim, uma demanda recorrente de profissionais da Psicologia nas instituições de educação. Porém, embora houvesse formação na área educacional, havia destaque nesta área para aspectos clínicos.

A Psicologia Escolar fundamentava-se pela psicologização das questões educacionais, dando origem a práticas individualistas e ajustatórias com ênfase nos processos de aprendizagem e nos procedimentos remediativos. Conforme Campos e Jucá (2003), a atuação inicial da psicologia escolar\educacional é caracterizada pelo uso de instrumentos de classificação no interior das instituições educativas, percebendo-se, assim, a transposição do modelo clínico para o ambiente escolar\educacional.

[...] os serviços psicológicos se caracterizavam pela avaliação de prontidão escolar, organização das classes, diagnósticos e encaminhamentos para serviços especializados. Era uma atuação marcadamente remediativa com nuances do modelo médico dentro da situação escolar. (GUZZO; WESCHSLER, 2001, p. 43).

De acordo com Tuleski et al. (2005), esperava-se que o psicólogo fizesse um trabalho clínico na escola, buscando “corrigir” os alunos que não se enquadravam nas regras estabelecidas. Havia, então, a expectativa tanto da equipe docente quanto dos familiares da criança que o Psicólogo deveria trabalhar com a criança-problema, aquela que desviava das normas de conduta aceitas pela sociedade, adaptando-o à convivência social.

Nota-se, que os psicólogos escolares passavam a reproduzir o atendimento clínico no ambiente escolar, descontextualizando o sujeito enquanto pessoa que se relaciona com outros iguais, priorizando métodos psicométricos em detrimento da análise dos determinantes sociais nos quais a criança está inserida, retirando da família e da escola a responsabilidade sobre o processo ensino-aprendizagem. Assim, tem-se:

[...] uma concepção que entende a queixa escolar como um problema individual, pertencente à criança encaminhada. Uma interpretação que não considera aquilo que se passa na escola, analisando as dificuldades do processo de escolarização como dificuldades de aprendizagem cujas causas são de caráter estritamente psicológico. A causa do fracasso escolar na maioria das práticas psicológicas é entendida como um problema de âmbito emocional [...]. Aquilo que se passa com a criança na escola é um sintoma dos conflitos vividos internamente por ela. (SOUZA, 1997, p. 27-28).

Entretanto, a partir da década de 1970, inicia-se um novo paradigma dentro da Psicologia Escolar que passa a criticar a atuação destes profissionais, que desconsiderava a instituição escolar e os fatores sociais, a partir da seguinte reflexão:

[...] compreensão de que os testes são úteis como instrumentos de constatação, mas seu valor preditivo é precário e sua racionalidade científica é posta em questão diante da inevitabilidade da influência cultural em sua formulação e da importância das modificações possíveis do comportamento quando mudam as interações com o meio, sobretudo, o social. (MALUF, 1994, p. 161).

Desse modo, nota-se a redefinição de referenciais epistemológicos, conceituais, teóricos, bem como das próprias atividades profissionais pautadas em questionamentos e críticas ao tecnicismo e a conseqüentemente a produção do fracasso escolar. “[...] começa a se

revelar o autoritarismo presente neste tipo de prática e sua ineficácia na transformação das condições existentes”. (CRUCES, 2003, p. 26).

Surge, então, uma nova Psicologia, que rompe com a tradição individualista, naturalizante e patologizante da ciência e da prática psicológicas, comprometida com a transformação social, a partir de postura crítica do profissional perante sua realidade, bem como contexto de atuação.

Conforme Marinho-Araújo & Almeida (2005a), passa-se a considerar a natureza multideterminada das dificuldades de aprendizagem e a refletir sobre as inúmeras articulações profissionais que devem ser feitas para combatê-las ou minimizá-las.

Constroem-se, também, modelos de trabalho específicos para os psicólogos dessa área, que envolvem não apenas o *aluno* mas toda a instituição e que se tornam mais consistentes e eficazes na medida em que as investigações são mais adequadas à nossa realidade e se propõem a transformá-la, tornando-a mais justa e mais humana (CRUCES, 2003, p. 27, grifo do autor).

Dentro desta nova perspectiva, nas décadas de 1980 e 1990, muitos eventos científicos surgem levantando conceitos e teorias histórico-críticas para a compreensão dos fatores do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem e, além disso, propondo discussões críticas sobre a formação e atuação deste profissional.

Nesse sentido, Carvalho (2007) afirma que na década de 1990 surge a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPE), com o objetivo de melhoria da qualificação profissional e dos serviços profissionais, assim como incentivar os estudos e pesquisas neste campo de atuação.

No que se refere à formação profissional, o curso de Psicologia foi criticado por enfatizar a área clínica em detrimento de outras como a escolar, servindo de explicação para as práticas patologizantes apresentadas pelos profissionais nas instituições de ensino.

[...] a forte influência da área clínica na formação acadêmica do psicólogo escolar resulta em uma atuação profissional “híbrida”, em que confusão e contradição entre pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos geram práticas destituídas da especificidade própria da psicologia escolar. (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2003, p. 68).

Além disso, criticou-se também sobre a ênfase da base curricular generalista, que recaía na elaboração de laudos e pareceres clínicos, corroborando o paradigma clinalista e remediativo.

[...] com base no currículo mínimo de forma pouco diferenciada nas várias universidades do país. De maneira geral, o primeiro ano e o segundo ano se organizam em torno de disciplinas básicas e de áreas afins (conteúdos filosóficos, biológicos, sociais, psicologia geral e instrumentais específicas, tais como estatística e pesquisa). O terceiro e o quarto ano contém matérias psicológicas relacionadas aos conteúdos de teorias e sistemas em psicologia, instrumentos e práticas de avaliação e diagnóstico,

personalidade e desenvolvimento; patologias, aprendizagem e intervenções terapêuticas. O quinto ano é reservado à estágios profissionais com supervisão nas áreas clínica, educacional e organizacional. (GUZZO; WECHSLER, 2001, p. 42-43).

Ainda nesse sentido, se chegou a constatação que os estágios curriculares em Psicologia Escolar levavam a situação de produção do fracasso escolar. “[...] nos estágios em psicologia escolar os estudantes eram colocados em situação de reproduzir as práticas limitadoras”. (MALUF, 2003, p. 136).

Em meados de 1990, a repercussão de estudos de Vygotsky (1896-1934) sobre os processos psicológicos superiores e o modo como aprendemos também passam a dar nova configuração à Psicologia Escolar. Para Vygotsky (1998), os processos psicológicos superiores eram concebidos enquanto uma relação pensamento-linguagem, em uma linha eminentemente cultural iniciada quando a criança reconhece o outro enquanto agente intencional e passa a agir conforme sua mediação.

Assim, nota-se que a aprendizagem enquanto um processo psicológico superior ocorre no contexto de ação mediadora, sendo que Vygotsky (1998) concebe a escola como um importante agente de mediação dos conhecimentos, tendo a mesma possibilidades de oferta à criança de formas específicas de ações tanto instrumentais, quanto discursivas, levando-as a diferentes interpretações de mundo.

A partir destas considerações, surge uma nova perspectiva para a educação e para a Psicologia Escolar, onde não mais é aceitável a culpabilização dos alunos por suas dificuldades, pois os estudos de Vygotsky reafirmam o papel social da aprendizagem e do processos psicológicos superiores. Desse modo, a instituição escolar é responsável pela mediação dos conhecimentos, oferecendo meios e instrumentos para a aquisição do conteúdo formal.

Outra contribuição significativa de Vygotsky à cerca da aprendizagem deu-se sob o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) abaixo descrito.

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e, o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 97).

Este conceito entrava em choque com o uso indiscriminado de testes que taxavam a inteligência em escores e rotulavam alunos, baseando somente no nível real de desenvolvimento, sem levar em conta as possibilidades de avanço com a mediação dos conhecimentos. Assim, as crianças são vistas enquanto potenciais de ação, que ainda não alcançaram tal desenvolvimento, poderão, em breve, conseguir com a ajuda de agentes de mediação.

Além disso, concebe-se a aprendizagem enquanto um processo, ou seja, algo sempre em construção, não finito, nem completamente mensurável, diferentemente dos pressupostos da psicométrica médico-patologizante. Segundo Tuleski et al. (2005), a teoria vygotskyana assegura que o aprendizado ocorre mediante a inserção do indivíduo em um grupo cultural, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, percepção, memória, raciocínio e volição).

Assim, as concepções reducionistas dentro da Psicologia Escolar perdem terreno, pois agora a ênfase do atendimento psicológico escolar passa a ser as mediações e as interações entre os vários atores sociais que compõem o sistema escolar, levando a transformação social, não mais do aluno isoladamente.

### **3 CONSIDERAÇÕES ATUAIS SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL**

Contemporaneamente, a Psicologia escolar sofre um momento bastante especial de transição entre uma atuação restritamente clínica, remediativa para uma outra, humanizada, voltada para o trabalho em equipes multiprofissionais, além de comprometer-se com a transformação social.

Nesse sentido, há que se ressaltar que a atuação da Psicologia Escolar deve incluir não somente os conhecimentos técnico-científicos discutidos na academia durante a graduação, mas também o desenvolvimento de uma nova ética profissional baseada nos paradigmas da não-culpabilização dos alunos pelos seus problemas de aprendizagem.

[...] exige, além de conhecimentos e posturas técnicas, o desenvolvimento de competências, valores e consciência político-social [...] revisão de crenças, conceitos e concepções sobre a especificidade da ciência psicológica que, efetivamente, gere mudança e desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos. (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2003, p. 69).

Para Antunes (2003), dentro desta nova dimensão ético-profissional, o psicólogo escolar deve comprometer-se com a superação dos problemas educacionais, visando desenvolver uma educação mais democrática e efetiva, preocupada com transformação social, a qual a aprendizagem do aluno seja concebida enquanto um processo. Para isto, o Psicólogo Escolar deve também redefinir e reconstruir seus fundamentos e ações profissionais a partir de uma perspectiva crítico-social.

As novas discussões sobre a Psicologia Escolar levaram à regulamentação desse trabalho. Segundo a Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 014\00, a atividade da Psicologia Escolar\Educacional é definida enquanto especialidade concedida aos Psicólogos

com no mínimo dois anos de registro no Conselho Regional de Psicologia (CRP) atendendo aos seguintes critérios.

I – ter certificado ou diploma de conclusão de curso de especialidade conferido por instituição de ensino superior legalmente reconhecida pelo Ministério da Educação;  
 II – ter concluído curso de especialização, obtido através de Sociedades e Associações Nacionais credenciadas pelo CFP, cujo núcleo formador atenda aos seguintes requisitos: a) Seja pessoa jurídica associada a um órgão representativo da área (Associação, Sociedade), como também à ABEP. b) Tenha pelo menos uma turma com curso já concluído. c) Seja registrado no CRP da sua área de atuação. III – ter sido aprovado no exame teórico e prático, promovido anualmente pelo CFP e comprovar prática profissional na área por mais de 2 (dois) anos (RESOLUÇÃO CFP 014\00).

Além disso, frente a tantas discussões sobre a atuação do profissional da Psicologia nas instituições de ensino houve a necessidade de apresentar algumas possibilidades de atuação. O Conselho Federal de Psicologia, assim, descreve as atribuições do Psicólogo especialista em Psicologia Escolar\Educacional:

Realiza seu trabalho em equipe interdisciplinar, integrando seus conhecimentos àqueles dos demais profissionais da educação. Para isso realiza tarefas como, por exemplo: a) aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do ser; b) analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender as necessidades individuais; c) prestar serviços diretos e indiretos aos agentes educacionais, como profissional autônomo, orientando programas como de apoio administrativo e educacional; d) desenvolver estudos e analisar as relações homem-ambiente físico, material, social e cultural quanto ao processo de ensino-aprendizagem e produtividade educacional; e) desenvolver programas visando a qualidade de vida e cuidados indispensáveis às atividades acadêmicas; f) implementar programas para desenvolver habilidades básicas para aquisição de conhecimento e o desenvolvimento humano; g) validar e utilizar instrumentos e testes psicológicos adequados e fidedignos para fornecer subsídios para o replanejamento e formulação do plano escolar, ajustes e orientações à equipe escolar e avaliação da eficiência dos programas educacionais; h) pesquisar dados sobre a realidade da escola em seus múltiplos aspectos, visando desenvolver o conhecimento científico ( RESOLUÇÃO CFP 002\2001).

Depreende-se da descrição anterior que a atuação do Psicólogo Escolar está no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva em grupos e individualmente. Dessa maneira, englobando em sua avaliação e intervenção todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo ensino- aprendizagem. Além disso, o novo paradigma da Psicologia Escolar é de um profissional planejador, pesquisador, envolvido nas atividades da escola, não mais somente aplicando testes e realizando diagnóstico, assim, o trabalho deste profissional vai além do clinicalismo, adentrando a dimensão interdisciplinar.

De acordo com Santos (2004), a conceituação do termo interdisciplinar é algo difícil, pois se tende a confundi-lo com interação ou inter-relação, o que empobrece o termo. Porém, a autora ressalta que as atividades do Psicólogo Escolar devem estar pautadas na interdisciplinaridade, pois é o meio de obtenção da formação geral do aluno, realizando a teoria e prática, uma vez que múltiplas facetas da realidade são consideradas.

Dentro desta perspectiva, a Psicologia Escolar não é somente uma área de atuação da ciência psicológica, mas, principalmente um campo produtor de conhecimento que não encontra respostas prontas em manuais psicométricos, mas que realiza pesquisa com os sujeitos do ambiente escolar e propõe projetos de intervenção.

Segundo Guzzo (2002), a Psicologia Escolar se define enquanto uma especialidade que dá suporte às instituições de ensino no que se refere a problemáticas sobre o desenvolvimento humano, propondo estratégias e planos de trabalho para intervenção. Tal intervenção se dá de maneira pró-ativa, acentuando um caráter sistêmico, ou seja, envolvendo toda a comunidade escolar e atendendo os alunos em suas diferentes etapas do desenvolvimento emocional e cognitivo.

Além disso, tem-se que a nova configuração da Psicologia Escolar adquire uma atuação preventiva. “[...] prevenir possíveis dificuldades e distúrbios de aprendizagem e, ao mesmo tempo, procura promover o desenvolvimento do aluno, sua aprendizagem e inter-relações no contexto escolar”. (ROSSI; PAIXÃO, 2003, p. 150).

Para Marinho-Araujo e Almeida (2005a, p. 89) a atuação preventiva constitui-se:

[...] em ações e estratégias orientadas para que o psicólogo escolar facilite e incentive a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; promova a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos que atuam, de forma relacional, no cotidiano da escola, e busque, com a equipe escolar, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento.

Ainda segundo Marinho-Araujo e Almeida (2005a), a atuação preventiva configura-se em bem mais que prevenir possíveis problemas no contexto escolar, mas principalmente a preocupação com a saúde e bem-estar global da instituição escolar, pautando as práticas no compromisso de transformação social dos alunos.

Dentro da linha de atuação preventiva do Psicólogo Escolar, vale ressaltar o pioneiro trabalho brasileiro de Clayse Maria Marinho-Araújo e Sandra Francesca Conte de Almeida, em 1995, com Psicólogos Escolares do Distrito Federal, no qual as autoras fazem uma categorização de competências a serem desenvolvidas por estes profissionais, acompanhadas de alguns comportamentos esperados para a atuação.

Primeiramente, as autoras se referem a alguns saberes teóricos dentro da Psicologia e da Educação. “[...] dominar os conceitos básicos e relações entre conceitos dessas áreas, em uma perspectiva atualizada e interdisciplinar”. (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2003, p. 71). Propõe ainda saberes técnicos, visando ações metodológicas e técnico-operacionais, vistas a seguir.

[...] desenvolver ações apoiadas em instrumentos e técnicas de observação, descrição, análise e interpretação de processos psicológicos relativos a indivíduos, grupos e organizações, visando as intervenções psicológicas, de caráter preventivo ou terapêutico, de acordo com as características do contexto e do problema; organizar planejamento, execução e avaliação de práticas psicopedagógicas, referendadas por aportes teóricos da ciência psicológica. (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2003, p. 72).

Além disso, as autoras acentuam a importância de alguns saberes práticos, conquistados na relação entre os conhecimentos prévios e os sistematizados.

[...] integrar processos e produtos, resultados e procedimentos na compreensão das transformações e dos novos significados instalados a partir das ações desenvolvidas; organizar conjunto de sinais, de mecanismos ou procedimentos que levem a avaliar efeitos positivos e negativos de uma ação, retroativamente, para orientar ações futuras. (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2003, p. 72).

As autoras também chamam a atenção para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, já que o Psicólogo Escolar atuará em ações grupais em espaços de escuta dos atores escolares, necessitando, assim, apresentar as seguintes características.

[...] participar da elaboração de projetos coletivos de estudo e de desenvolvimento de equipe, mostrando disponibilidade para colaborar e para socializar saberes e conquistas pessoais; promover a circulação de informações, estimulando à participação e respeitando diferentes pontos de vista. (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2003, p. 72).

Além destas atribuições, também há a possibilidade de elaboração de estratégias de treinamento de professores e familiares para ajudar aos alunos, o estabelecimento de estratégias para minimizar os problemas ligados ao fracasso escolar, bem como a participação ativa na rotina escolar de forma integrada com a equipe multiprofissional da escola. Nota-se também que a atuação do Psicólogo Escolar não segue mais obrigatoriamente o que reza os manuais dos testes, assim, existem possibilidades de atuação profissional, não rotinas prontas adequadas para todos os alunos. Desse modo, existe também a necessidade do profissional atuar com a execução de projetos de trabalho de acordo com as demandas da escola.

Para isto, vê-se a importância do mapeamento escolar, trabalho que personaliza a atuação do Psicólogo Escolar, pois possibilita investigar as necessidades do contexto escolar de maneira singularizada, em detrimento de seguir ações como se fossem manuais.

Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2005a), o mapeamento institucional é uma etapa básica dentro do novo paradigma da Psicologia Escolar, devendo ocorrer de forma ampla, sistemática e contínua no decorrer do processo de trabalho. O mapeamento fornece subsídios para a compreensão da realidade escolar, visando conhecer, não camuflar as contradições entre as práticas educativas.

Conforme Marinho-Araújo e Almeida (2005a), o mapeamento institucional pode desenvolver diversas ações, dentre elas: a análise de práticas e projetos educativos, concepções curriculares, discussão sobre o processo de gestão escolar, análise de documentos da escola, investigar coerências ou convergências ideológicas e filosóficas presentes nos mais diversos contextos escolares.

Assim, visa-se promover transformações nas práticas tanto da direção escolar, bem como do corpo docente suscitando reflexões críticas sobre responsabilidades, possibilitando entendimento sobre o papel mediador que estes profissionais têm na aprendizagem, permitindo, assim, melhoria na qualidade de ensino.

A atuação da Psicologia Escolar contemporânea traz uma dimensão multifacetada que é bem mais reconhecida pelas ações dos profissionais, ou seja, a mesma caracteriza-se enquanto uma prática mais que um discurso. Já que não existe um discurso único, mas, sim, ações similares.

Os psicólogos escolares em cuja prática ela se manifesta, embora não sustentem um discurso único, desenvolvem ações compatíveis entre si, ou seja, semelhantes. Eles atuam na elaboração de políticas educacionais, na instituição escolar, no planejamento e avaliação de programas de ensino, na capacitação de docentes, nas relações da escola com as famílias e comunidade, no enfrentamento dos problemas de aprendizagem e de ensino, no atendimento educacional a portadores de necessidades especiais [...] (MALUF, 2003, p. 138).

Embora a construção teórica/ prática da Psicologia Escolar esteja tomando novos rumos, nem sempre a academia tem acompanhado tal direcionamento. Uma explicação pode ser que as bases curriculares da maioria dos cursos de graduação em Psicologia ainda priorizam o arcabouço preparatório para a prática em consultórios, relegando à Psicologia Escolar um leque de poucas disciplinas relacionadas principalmente ao desenvolvimento humano e descontextualizadas das problemáticas e conflitos escolares. “Essas queixas parecem traduzir uma escassez de disciplinas sobre psicologia escolar, a existência de currículo com viés clínico e uma dissociação entre o aprendido e as demandas de trabalho”. (CAMPOS; JUCÁ, 2003, p. 50-51).

Tal problemática pode ainda ser visualizada na cidade de São Luís-MA, a qual possui três instituições de ensino ofertando graduação em Psicologia, nas quais nota-se a ênfase

curricular nos aspectos clínicos, com poucas disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar. Frente à exacerbação do clinicalismo, um esforço a ser citado refere-se à oferta de estágios observacionais na área, em duas destas instituições, ajudando, assim, os alunos a entrar em contato com o tema, apropriando-se de sua complexidade antes da conclusão do curso.

Há ainda que se tecer outras considerações relevantes sobre a Psicologia Escolar na atualidade, dentre elas destaca-se a questão dos papéis dentro da instituição escolar, sendo que o papel do profissional da psicologia ainda não está plenamente definido ou compreendido nas instituições de ensino e acaba concorrendo com a figura de outros profissionais, tais como o pedagogo e o psicopedagogo.

Outro ponto importante, é que muitas instituições escolares não compreendem a importância da atuação da Psicologia nas escolas, concebendo-a enquanto uma despesa, não investimento. Além disso, muitas escolas ainda atribuem ao Psicólogo uma atuação da esfera da área da saúde, não devendo, assim, como repercussão, ser inserido no quadro funcional das instituições escolares. Pois, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/96 reforça este pensamento colocando o psicólogo na categoria de outros profissionais da educação.

Percebe-se, assim, que as instituições de ensino ainda confundem os diferentes papéis dos profissionais dentro do âmbito da educação, bem como sua importância, o que, não raro, pode explicitar disputas de poder que só tendem a atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, porém o Psicólogo Escolar deve estar ciente de seu papel, trabalhando e intervindo visando promover a transformação social dos discentes.

Uma tentativa de vencer este entrave refere-se ao Projeto de Lei Complementar, o PLC 60/2007, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de atenção básica, que aguarda sanção presidencial. Tal projeto já sofreu várias alterações desde a sua proposta inicial, tais como a não obrigatoriedade destes profissionais em cada instituição escolar, haja vista o impacto financeiro para o Estado.

De qualquer forma, a discussão sobre o trabalho destes profissionais nas escolas públicas brasileiras, já se revela um grande avanço. “Mesmo que as proposições legais sejam aprovadas de forma lenta, fica claro que a atuação do psicólogo escolar é cada vez mais demandada, principalmente devido aos conflitos que têm emergido das relações, muitas vezes perversas e violentas, que ali se estabelecem”. (DIAS et al., 2014, p. 109).

Nesse sentido, o psicólogo deve mostrar seu verdadeiro trabalho promovendo a execução de projetos, ouvindo as necessidades dos discentes e docentes, ou seja, o profissional

da Psicologia deve contribuir para o sucesso do processo ensino-aprendizagem e não para o fracasso escolar visando à transformação social.

#### **4 PSICOLOGIA ESCOLAR E INCLUSÃO**

Como vê-se ao longo deste artigo, durante muito tempo, os métodos psicométricos usados pelos psicólogos escolares fomentavam a criação de rótulos nos alunos que não se encaixavam nos padrões de normalidade aceitáveis pela sociedade, o que acentuava a discriminação por parte da comunidade escolar, principalmente, de outros alunos e até professores. Tais índices serviam ainda para a organização de classes em níveis de escore, onde os alunos de menor nível recebiam uma educação à parte.

Nesse sentido, o trabalho do psicólogo escolar focava-se:

[...] na realização de estudos científicos da criança anormal. Propunha-se a investigar, inicialmente, a presença da deficiência mental nos alunos e crianças que estivessem em idade escolar, que, no entanto, não tinham condições de frequentar a escola comum em razão da sua deficiência. (ANACHE, 2005, p. 120).

A educação de crianças com quaisquer deficiências acontecia em salas denominadas especiais, sem muitos contatos com as outras crianças, o que gerava estigmatizações. Conforme Mantovani (2001), o padrão de anormalidade foi sendo deslocado das clínicas psiquiátricas para as instituições de ensino, principalmente porque a causa do fracasso escolar era atribuída à anomalia ou anormalidade do indivíduo.

Tal proposta de intervenção era baseada no pressuposto de que a causa do problema do aluno estava nele mesmo, ou até na sua família, ou seja, a instituição escolar não possuía nenhuma responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Desse modo, não havia intervenções no ambiente social, reproduzia-se o modelo clinicalista e patologizante, então vigente.

É interessante ressaltar também que as salas de aula nem sempre contavam com material didático adequado e os professores não recebiam formação. Estudos citados por Ferreira (1989) relatam ainda que a existência dessas salas dava-se, não raro, em ambientes insalubres com pouca ventilação ou iluminação e afastadas das demais salas de aula da instituição escolar. Momentos de lazer, como o recreio, não eram compartilhados com as outras crianças, o que aumentava mais o preconceito dentro do ambiente escolar. Assim, a Psicologia Escolar contribuía para a propagação do fracasso escolar e a exclusão dos alunos que não estavam no padrão de normalidade da época.

Nesse sentido, outra questão relevante é que nem sempre os alunos que não se encaixavam no padrão de normalidade eram atendidos no ambiente escolar. Havia com muita frequência o encaminhamento destes estudantes a consultórios particulares, eximindo, assim, a escola de sua responsabilidade no processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, também ocorre o deslocamento do papel do Psicólogo Escolar, que acredita que as dificuldades de aprendizagem são causa somente do indivíduo, devendo, portanto ser tratada por ele em ambiente extra-escolar.

#### **4.1 O movimento em favor da Inclusão Escolar**

Nota-se, entretanto, que o panorama atual sobre a inclusão escolar não admite as práticas do profissional da Psicologia Escolar como as descritas anteriormente. Conforme Abenheim (2005), o movimento da inclusão surgiu efetivamente em 1994 com a Declaração de Salamanca na Espanha, propondo a inclusão social das pessoas, uma vez que já não se estava mais satisfeito com o sistema de educação especial voltado para classes especiais segregadoras.

Os princípios da Declaração de Salamanca (1994) basicamente são:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm como direito fundamental a educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios;
- Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

A Declaração de Salamanca traz como ponto principal a introdução do termo necessidades educativas especiais, ressaltando que todas as escolas aceitem seus alunos independentemente de qual seja sua necessidade (física, intelectual, social, etc). Além disso, traz a emergência de que esses alunos com necessidades sejam incluídos em escolas comuns, atentando para a importância da formação de profissionais no atendimento das necessidades educativas especiais.

De acordo com Carvalho (2000), é desta conferência que surge o conceito de escola inclusiva, que segundo a autora tem como principal desafio: implementar uma pedagogia pautada na criança, capaz de educar a todas elas, inclusive as que possuam desvantagens severas. Percebe-se que, nesse período, estava acontecendo um movimento mundial em favor da diversidade, propondo que todas as pessoas tivessem acesso à educação formal regular como um direito e respeitando suas diferenças.

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 constitui, então, 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 oportunidade para todos. (SASSAKI, 1997, p. 3).

No Brasil, esse movimento internacional de educação para todos teve reflexo na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) no que se refere à educação especial, visualizando uma escola não segregadora. Nesta lei, a educação especial é admitida enquanto uma modalidade de ensino e dever constitucional do Estado, ou seja, responsabilizando-o pela oferta da mesma com prioridade no ensino regular, não excluindo a necessidade de apoio especializado e pontuando seu início a partir da educação infantil conforme o seguinte artigo:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta na educação especial, dever constitucional do Estado tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (LDB 9394/96).

Além disso, a LDB 9394/96 reconhece a importância do cuidado com o acesso aos currículos, técnicas e recursos pedagógicos, assim como a importância da formação adequada dos docentes para o atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos. Embora esta lei se constitua em um avanço principalmente do ponto de vista jurídico no que se refere à educação especial, a mesma também recebe algumas críticas. Dentre elas, que esta lei é mais

indicativa do que prescritiva e não contempla o conjunto de reformas necessárias ao pleno atendimento das necessidades educativas especiais. (SAVIANI, 1997).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, no capítulo referente ao direito à educação, aborda o atendimento aos alunos portadores de deficiências nas classes regulares de ensino. “Art. 54. III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”. (ECA, 8069/90).

Além disso, é interessante ressaltar que na Constituição Federal Brasileira de 1988 já havia menção a uma educação integradora no artigo 205 e no inciso III do artigo 208.

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.  
Art. 208 III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA, 1988).

Mais recentemente, em 2009, por meio da Resolução nº 4, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, documento que tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Desse modo, as escolas passaram a ter um maior norteamento das atividades e recursos necessários ao atendimento especializado das crianças com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado-AEE afirma ainda no seu artigo 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (RESOLUÇÃO Nº 4/2009).

Pode-se afirmar que o objetivo da inclusão evidencia uma evolução da cultura ocidental, estabelecendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Além disso, no que se refere ao ponto de vista pedagógico a inclusão assume a vantagem de possibilitar a interação entre crianças, promovendo, assim, um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos e respeito à diversidade humana e cultural.

Nesse sentido, a inclusão escolar vê o indivíduo enquanto uma potencialidade, sendo todos responsáveis pelo desenvolvimento de seu potencial. Assim, a escola assume uma nova dimensão mais flexível e sensível aos desafios e diferenças, respeitando os limites de cada educando e fazendo as intervenções necessárias ao atendimento de suas necessidades educativas especiais.

Além disso, tem-se que a noção de inclusão não é simplesmente estar dentro da mesma classe que os alunos que não apresentam necessidades educativas especiais, pois segundo Rodrigues (2005), a inclusão é muito mais que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança e/ou o jovem, os quais devem sentir que pertencem à escola e a escola sentir que é responsável por eles.

Rodrigues (2005) ressalta o papel da escola na inclusão, apontando todos como responsáveis (pais, professores, equipe pedagógica) nesse processo, alterando as práticas pedagógicas a fim de tornar a instituição escolar um espaço de construção de significados da diferença e garantindo, assim, aos alunos sua plena inclusão.

Nesse sentido, Mendes (2002) admite que o processo inclusivo está atrelado à construção de uma sociedade democrática, cidadã, que respeita politicamente às diferenças, e na qual professores e coordenação pedagógica têm funções estratégicas.

Verifica-se, assim, que a educação inclusiva deve se opor à escola tradicional no que se refere aos currículos e avaliação, modo de concepção da aprendizagem, desfazendo a ideia de um desenvolvimento curricular único, como transmissão, de escola como lugar de reprodução. A inclusão lança, pois um novo paradigma sobre a educação dando a ela uma outra finalidade mais aberta e dinâmica, sem tornar-se refém da burocracia escolar, considerando o sucesso do aluno a partir de seus menores avanços, levando em conta todos os aspectos do seu desenvolvimento biopsicossocial.

Conforme Freitas (2003), a inclusão denota a possibilidade de ruptura com o sistema de ensino tradicional e a busca de uma sociedade solidária, respeitosa e valorosa da diversidade. Ainda nesse sentido, Rodrigues (2005) admite que a inclusão implica que se leve em conta os diferentes percursos de aprendizagem dos educandos, ou seja, um aluno não aprende da mesma maneira que o outro, além de possuírem níveis de objetivos, habilidades e competências diferentes.

Uma escola inclusiva advém de um esforço coletivo entre seus membros, gera vantagens tanto para alunos com necessidades educativas especiais quanto para os que não as possuem, visto que ao se desenvolver a colaboração entre seus membros, cria-se, também, uma forma de encarar a diferença enquanto aprendizagem.

Desse modo, o sucesso da implementação da inclusão mostra-se um grande desafio para os componentes das instituições escolares, uma vez que historicamente as mesmas foram criadas e se desenvolveram para a exclusão. Rodrigues (2005, p. 48) esclarece sobre a constituição da instituição escolar.

[...] desde a sua criação, não considerou as diferenças dos seus alunos, organizou-se com base numa ‘indiferença às diferenças’. [...] a escola foi criada numa lógica que, recusando formalmente uma valorização ou desvalorização dos contextos sócio-culturais dos alunos e adotando valores estritamente meritocráticos, acabava por acolher e valorizar diferentemente os alunos [...]

É sabido que implementar uma postura inclusiva dentro das instituições escolares não é uma atividade simples, porém parece, também, que as melhores experiências nessa área são advindas do reconhecimento dessas dificuldades, a partir dos condicionantes sociais e históricos. Ou seja, todos implicados no acolhimento e transformação social destes alunos.

#### **4.2 Novos paradigmas sobre a Psicologia Escolar e a Inclusão Escolar**

Vê-se que os movimentos sobre a Educação Especial e a Inclusão Escolar vieram a contribuir com o novo paradigma da Psicologia Escolar, reforçando o ideário de que o discente não mais deveria ser culpabilizado por seus sintomas e dificuldades escolares, crendo que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem, concebendo-a enquanto processo contínuo.

A parceria entre o novo paradigma da Psicologia Escolar e a Inclusão faz parte da construção de um novo tipo de sociedade, que se preocupa com a transformação social, entendendo o aluno com necessidades educativas especiais como um ser humano com potenciais a serem desenvolvidos no ambiente escolar.

Entende-se que os conhecimentos psicológicos podem contribuir substancialmente para a Inclusão Escolar e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

O conhecimento psicológico disponível sobre os fundamentos da educação e dos processos de ensino, sobre as relações humanas e sobre alternativas construtivas na promoção de recursos profissionais e para profissionais, aliado ao conhecimento das questões pedagógicas, culturais e políticas que caracterizam os atuais desafios da Educação conferem, ao psicólogo, uma habilitação particularmente desejável para a atuação efetiva nessa área. (DEL PRETTTE, 2002, p. 23).

Nesse sentido, Neves e Machado (2005, p. 136)) afirmam:

Acreditamos que o psicólogo escolar pode desenvolver práticas que traduzam concepções inclusivas, ter uma atuação que não seja complementar às práticas de exclusão, que possa romper com as ações que muito serviram para validar concepções ideológicas, baseadas, sobretudo na psicometria e aferição do QI dos alunos.

Sobre esta mesma perspectiva, Neves e Almeida (2003, p. 85) admitem:

[...] não se trata, no âmbito da atuação profissional do psicólogo escolar, de abandonar modalidades de atuação que oferecem atendimento direto aos alunos, mas de integrar e ampliar essa atuação às estratégias que possibilitem entender as causas das dificuldades na aprendizagem escolar, tanto na expressão de aspectos inerentes aos alunos como, também, de aspectos relativos aos contextos escolar e social.

Souza e Rocha (2008) afirmam que para a atuação da Psicologia Escolar se institua nos novos paradigmas da inclusão são necessárias mudanças na formação, baseando-se no seguinte tripé: compromisso da Psicologia com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia; e construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar, pautada no compromisso com a transformação social.

Percebe-se que atuação da Psicologia Escolar, no que se refere a encaminhamento de queixas escolares, está saindo da configuração exclusivamente diagnóstica e assumindo novas posições, dentre elas a preventiva. Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2005a), esta proposta de atuação caracteriza-se por sua dinâmica sempre participativa e sistemática, pautada em quatro dimensões, a saber: o mapeamento institucional; espaço de escuta psicológica; assessoria do trabalho coletivo e acompanhamento ao processo ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que estas competências não se configuram enquanto uma sequência, mas ações que devem ser evidenciadas conforme as necessidades do contexto escolar.

Com relação ao mapeamento escolar, conforme Marinho-Araújo e Almeida (2005a), este significa a investigação de evidências e convergências, incoerências e conflitos na instituição escolar, sendo esta etapa básica para a identificação das necessidades institucionais, bem como compreensão da realidade da mesma.

Além disso, o Psicólogo Escolar deve promover na instituição escolar um ambiente favorável à escuta psicológica, desenvolvendo estratégias de escuta das “vozes institucionais”, possibilitando entender e analisar os aspectos intersubjetivos presentes nos processos do contexto escolar, intervindo nos mesmos.

O espaço de escuta [...] deve desencadear ações nascidas tanto na urgência do cotidiano escolar (escuta de angústias e sofrimento psíquico de alunos, professores e pais) quanto em atividades planejadas intencionalmente nessa perspectiva (estudo de caso, relatos de experiência, encontros para orientação à equipe escolar, alunos e família, observação e análise dos processos intersubjetivos e das condutas afetivas presentes no ensinar e aprender). (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005a, p. 93).

Para Marinho-Araújo e Almeida (2005a), no que se refere à assessoria ao trabalho coletivo, este pode ocorrer no trabalho do Psicólogo Escolar voltado à formação continuada dos docentes, bem como por meio da instrumentalização da equipe pedagógica com estudos e

planejamentos didáticos, produzindo reflexão e conscientização das práticas de ensino-aprendizagem transformadoras da inclusão, visando promover ainda a análise crítica sobre a identidade dos profissionais da educação.

O acompanhamento do processo ensino-aprendizagem tem como objetivo a melhoria no desempenho escolar dos alunos, tendo em vista o novo paradigma da Psicologia Escolar que visa à cultura do sucesso e da transformação social. Para Marinho-Araújo e Almeida (2005a), nesta dimensão o foco é a análise e intervenção na relação professor-aluno, entendendo que esta relação é fundamental ao processo ensino-aprendizagem, podendo gerar sucesso ou não. Assim, é necessário que o Psicólogo Escolar crie possibilidades de intervenções atentando para a importância da criação de uma metodologia própria de trabalho, dentre elas a observação sistemática da sala de aula, bem como de outros contextos educativos.

O movimento da inclusão escolar estabelece um trabalho de parceria entre os profissionais que atendem alunos com necessidades educativas especiais. Desse modo, o profissional da Psicologia Escolar deve priorizar atividades em equipes multiprofissionais, atentando para a interdisciplinaridade entre as áreas, não impondo um saber mais importante.

Marinho-Araújo e Almeida (2005b) afirmam que o papel da Psicologia Escolar é de sujeito mediador do processo ensino-aprendizagem, juntamente com os docentes, pois ambos são profissionais da educação visando à inclusão e a transformação social. Nesse sentido, nota-se que o psicólogo “[...] tem um papel propiciador de saúde mental, e não um espaço que favoreça o sofrimento e a exclusão”. (NEVES; ALMEIDA, 2003, p. 85).

Neves e Almeida (2003) apresentam um modelo de intervenção para o atendimento aos alunos com queixas escolares bastante condizente com os princípios da educação inclusiva. O referido modelo perpassa sobre cinco níveis de atuação, sendo interessante ressaltar que somente passa-se para o próximo nível caso haja necessidade.

O primeiro nível denomina-se encontro com o professor, que tem como objetivo principal acolher a demanda do professor, problematizando os motivos do encaminhamento, além de propiciar a identificação das percepções do professor sobre o aluno. Nota-se que este nível mostra-se fundamental por conceber o professor enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, e, portanto deve ser também levado em conta.

O segundo nível compreende a análise da história escolar do aluno, permitindo, assim, o conhecimento de toda a vida escolar, devendo ser realizado em parceria com o docente do mesmo. Para este trabalho é importante: analisar as produções escolares dos alunos; analisar o histórico escolar do aluno; conversar com os professores das séries anteriores; observar o aluno na escola (sala-de-aula, recreio). (NEVES; ALMEIDA, 2003, p. 100).

O terceiro nível é o encontro com a família, cujo objetivo é informar aos pais sobre o encaminhamento requerido pela instituição escolar e convidá-los para o processo de avaliação ou intervenção. Acentua-se que tal reunião deva acontecer na presença da professora do aluno, reforçando, assim, os laços de cooperação entre família-escola.

O quarto nível é o encontro individual com o aluno, com a finalidade de conhecer a versão dele sobre o encaminhamento. Sobre isso é necessário:

[...] que se converse com o aluno sobre a natureza do atendimento e seus objetivos; que se procure recuperar com a criança as percepções e expectativas que ela tem a respeito de sua vida escolar; que se converse com ela sobre o encaminhamento e os procedimentos a serem realizados. (NEVES; ALMEIDA, 2003, p. 101).

O quinto nível é o encontro com o aluno nos grupos de atendimento. Ressalta-se que a intervenção durante as sessões deve priorizar atividades lúdicas, visando à interação entre os alunos. Além disso, é necessário estimular atividades que envolvam aprendizagem.

No que se refere ao binômio avaliação/intervenção, Neves e Almeida (2003) acentuam a ruptura com o mesmo, estimulando a execução concomitante de ambos. Parte-se do princípio de que ao iniciar-se uma avaliação já se está estabelecendo algum grau de intervenção. Isto mostra também que os projetos de intervenção não são propostas finitas, mas, sim, flexíveis que podem sofrer ajustes a qualquer momento visando à promoção do processo ensino-aprendizagem. “[...] é importante marcar encontros com a professora para discutir e acompanhar a evolução do trabalho com o aluno, revendo e ajustando procedimentos e realizando os encaminhamentos necessários”. (NEVES; ALMEIDA, 2003, p. 101).

Salienta-se, ainda, que a construção de uma educação inclusiva não se dá por meio de um processo rápido, mas sim por uma ação lenta de evolução social e histórica, pois de acordo com Freitas (2003), a inclusão não se estabelece por decreto, muito menos de um dia para o outro para esta finalidade é necessário o envolvimento efetivo e coletivo, visando o crescimento de um país e sociedade mais humana, justa e compromissada com seu próprio futuro e bem-estar.

Nesse sentido, cita-se o estudo exploratório de Rates (2008), na cidade de São Luís, sobre a atuação do psicólogo escolar junto ao aluno com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no qual os resultados indicaram que a atuação do Psicólogo Escolar junto à equipe pedagógica no atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais ainda está em construção, pois encontrou-se exemplos de atuação profissional pautadas no modelo clinalista, mas também discursos dos novos paradigmas da Psicologia Escolar e Inclusão, que nem sempre conseguiam repercutir nas práticas profissionais. Além disso, o estudo também apontou para o fato de as profissionais de

Psicologia Escolar não atuavam sob o prisma de um plano de trabalho junto à equipe pedagógica no atendimento ao aluno com diagnóstico de TDAH, realizando atividades de orientação aos professores basicamente sob forma de sugestões. Vale ressaltar que segundo os entrevistados na pesquisa, as instituições escolares realizavam poucos investimentos nas condições e recursos de trabalho dos psicólogos, demonstrando, assim, a visão de muitas instituições de ensino com relação ao trabalho psicológico enquanto uma despesa, não como estratégia educacional.

Um outro estudo, demonstra a atuação do psicólogo escolar de uma forma bastante ativa, voltada para o olhar ao diferente. No estudo de Chagas e Pedroza (2013), os dados indicaram a defesa da atuação cotidiana do psicólogo junto aos membros da escola em diferentes ações, tais como: construção do projeto político pedagógico, mediação das relações interpessoais, escuta dos não ditos nos diálogos, olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos e compreensão da diversidade do desenvolvimento humano.

Por outro lado, o estudo de Pasqualini et al (2013), demonstrou que a expectativa que se tem sobre a atuação de psicólogos na Educação permanece predominantemente focada no indivíduo, com viés clínico e vinculada a uma concepção instrumental de Educação. Desse modo, há a necessidade de melhor esclarecimento sobre o papel do psicólogo escolar e discussões políticas junto às representações legislativas e à sociedade, em geral.

O estudo de Silva (2010) avaliou os efeitos de um programa de intervenção preventiva baseado nos modelos de Consultoria Colaborativa Escolar e Suporte Comportamental Positivo, voltado para prevenir e minimizar problemas comportamentais. Os resultados indicaram mudanças positivas nos comportamentos dos alunos e respectivamente na sua qualidade de vida, demonstrando, assim, a importância do novo papel do psicólogo nas escolas frente ao processo inclusivo.

Estudos que versam sobre a Psicologia Escolar e a Inclusão são ainda raros, como aponta o levantamento realizado por Barbosa e Moreira (2009) cujos resultados evidenciam que a produção científica sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental é bastante escassa e que, enquanto tema psicoeducacional, tem recebido mais atenção na área de Educação.

## **5 CONCLUSÃO**

A partir deste estudo, notou-se que até a década de 1970 o paradigma da Psicologia Escolar fundamentava-se na psicologização das questões educacionais, dando origem a práticas

individualistas e ajustatórias, enfatizando os processos de aprendizagem a partir de procedimentos remediativos, dando, assim, prioridade ao diagnóstico e desconsiderando a instituição escolar e os demais fatores sociais e culturais. Conseqüentemente, as atuações profissionais eram clinicalistas e individualistas, reproduzindo no ambiente escolar os atendimentos de consultório.

Atualmente a Psicologia Escolar está saindo da configuração exclusivamente diagnóstica e assumindo novas posições, dentre elas a preventiva. Desse modo, a proposta de atuação do psicólogo escolar caracteriza-se por sua dinâmica sempre participativa e sistemática, pautada em uma visão multidisciplinar e voltada para a transformação social do aluno.

Observou-se que o novo paradigma da Psicologia Escolar tem muito a contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e transformadora em desenvolvimento com uma escola inclusiva. Embora muitos avanços já tenham sido alcançados este ainda um campo do conhecimento em construção, pois o rompimento com as práticas clinicalistas dá-se gradativamente, haja a vista o ranço da ênfase psicodiagnóstica da Psicologia Escolar. Há ainda necessidade de mais pesquisas na área e mais investimentos por parte das políticas públicas em educação, reconhecendo a importância do psicólogo nas escolas e melhorando também a sua formação.

#### **REFLECTIONS ON THE PSYCHOLOGIST WORK IN SCHOOL CONTEXT:**

between progress and challenges

#### **ABSTRACT**

This article aims to reflect on the role of the psychologist in the school context, highlighting its achievements and challenges. This is a literature review based on literature through consultation papers and periodicals available in scielo bases, as well as publications, legislation, research conclusion of undergraduate, master's and doctoral degrees between 1988 and 2015. The choice of the variety of sources and the time interval selected in the review given by the lack of research in the area. The data point on the historical course of School Psychology, which has an initial construction marked by remedial aspects exclusively clinicalists, with extensive use of psychological tests. On school psychology today, the data show the relationship of this professional with the inclusive process in a more humane, multidisciplinary and preventive approach within the schools. Research showed many advances, but this field of knowledge still is shown under construction, with a need for more research in the area and more investment by public policies in education, recognizing the importance of the psychologist in schools and also improving their training.

**Keywords:** School psychology. Education. Inclusion.

#### **REFERÊNCIAS**

ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva – direitos humanos na escola**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ANACHE, Alexandra Ayach. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Editora Alínea, 2005.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BARBOSA, J. G.; MOREIRA, P. S. Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em educação e psicologia. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 15, p. 337-352, maio/ago. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Institui a Constituição Federal Brasileira. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **PLC 60/2017**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CFP Nº 014\2000**, de 20 de dezembro de 2000. Institui o título profissional de Especialista em Psicologia. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CFP Nº 002\2001**. Descreve as atribuições do Psicólogo especialista em Psicologia Escolar\Educacional. Brasília, DF, 2001.

CAMPOS, H. R.; JUCÁ, M. R. B. L O psicólogo na escola: Avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, T. O. de. **Atuação em psicologia escolar: O desenvolvimento de competências para a mediação da escolha profissional de adolescentes em São Luís-MA**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

CHAGAS, J.C; PEDROZA, R. L. S. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. **Psicologia Escolar Educacional**, v. 17, p. 35-43, jun. 2013.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: Nossa História e Nossa Realidade. In: ALMEIDA, S. F. C. D. (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Editora Alínea, 2002.

DIAS, A. C. G; PATIAS, N.D; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 105-111, jan./abr. 2014.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

FERREIRA, J.R. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FREITAS, L. B. de L. A psicologia e as crianças que não aprendem: da cumplicidade com a exclusão à luta pela inclusão social. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D.C. **Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiência**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

GUZZO, R. S. L. Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. IN: R. S. L. GUZZO (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Alínea, 2002.

GUZZO, R. S. L.; WECHSLER, S. M. O psicólogo escolar no Brasil: padrões, prática e perspectivas. In: GUZZO et al. (Org.). **Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa**. Campinas: Alínea, 2001.

MALUF, Maria Regina. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: ACHCAR, Rosemary (Coord.). **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANTOVANI, Maria Cristina. **Professores e alunos problema: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

\_\_\_\_\_. Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: ALMEIDA, S. F. C. D. (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2003.

MARINHO-ARAÚJO, Clayse Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Editora Alínea, 2005a.

\_\_\_\_\_. Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Editora Alínea, 2005b.

\_\_\_\_\_. Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S.F. C. D. (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2003.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; MACHADO, Ana Cláudia Almeida. Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Editora Alínea, 2005.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A atuação da Psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S.F.C.D. (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003.

OAKLAND, Thomas; STEMBERG, Alysson. Psicologia Escolar: uma visão internacional. In: GUZZO et al. (Org.). **Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa**. Campinas: Alínea, 2001.

PASQUALINI, M. G; SOUZA, M. P. R; LIMA, C. P. Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. **Psicologia Escolar Educacional**, v. 17, p. 15-24, jun. 2013.

RATES, A. C. F. **A atuação do psicólogo escolar junto ao aluno com diagnóstico de TDAH: estudo exploratório em duas escolas da rede privada de Ensino Fundamental da cidade de São Luís-MA**. 2008. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

ROSSI, T. M.D.F.; PAIXÃO, D. L. L. Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. In: **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES et al. (Org.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

SANTOS, C. S. G. dos. A atuação do psicólogo escolar\educacional e habilidades sociais: uma relação necessária. In: CORREIA, Mônica (Org.). **Psicologia e escola: uma parceria necessária**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, A. M. **Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais**. 147f. 2010. Tese (Doutorado) – São Carlos: UFSCar, 2010.

SOUZA, M. P. R. de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M. M.; SOUZA, M. P. R. de. (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, M. P. D.; ROCHA, M. L. da. Eixo temático 2: Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: CFP (Org.). **Ano da psicologia na educação: textos geradores**. Brasília, CFP, 2008.

TULESKI et al. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. **Rev. Dep. Psicol., UFF**, Niterói, v. 17, n. 1, 2005.

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