

REVISTA CIENTÍFICA GRUPO FACULDADES CONECTADAS

ISSN 2675-2891

Gestão & Educação

Vol. 5, No 2 Abr./2022



grupo

FACULDADES
CONECTADAS

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 5, n. 2
{abr. 2022} - São Paulo : Faculdades Conectadas {Faconnect} , 2022.

106p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: <https://www.faconnect.com.br/revista>. ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Jogos educativos – Aprendizagem. 3. Escolas – Organização e Administração. 4. Democratização na Educação. 5. Professor e Aluno. 6. Psicologia Educacional. 7. Sentimentos. 8. Emoções. 9. Arteterapia. 10. Arte na Educação. 11. Representação Social. 12. Didática (Ensino Superior). 13. Escolas Públicas. 14. Distúrbios de Déficit de Atenção com Hiperatividade

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin – Bibliotecária CRB 8/ 5598

EDITORIAL

Profissão: PROFESSOR

Quando falamos em Educação é imprescindível abordarmos questões como a redução das desigualdades educacionais por meio de uma política transformadora educacional. Isso impacta pensar na formação do professor e no reflexo da sua atuação em sala de aula.

Atualmente é possível observar que, por meio das pesquisas acadêmicas, a educação brasileira passou por mudanças nas formas de aprender e ensinar. Os cursos de licenciatura visam preparar os futuros professores para dialogarem com a realidade dentro da sala de aula atuando como mediadores da aprendizagem.

Para estimular a leitura sobre o que alguns educadores produzem no cotidiano escolar brasileiro, a Revista Gestão & Educação apresenta mais uma edição das pesquisas produzidas por esses profissionais.

Adriana Alves Farias

Editora-chefe da Revista Territórios
 Profa. Doutora em Língua Portuguesa– PUC-SP

Conselho Editorial

Esp. Adriana de Souza
 Esp. Alessandra Gonçalves
 Ms. Alexandre Bernardo da Silva
 Esp. Andrea Ramos Moreira
 Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
 Esp. Debora Banhos
 Esp. Erika de Holanda Limeira
 Esp. Juliana Mota Fardini Guíñez
 Esp. Juliana Pezesso
 Esp. Marina Oliveira Reis
 Esp. Priscilla de Toledo Almeida
 Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Jr.
 Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Souza

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação,
 Publicação mensal e
 multidisciplinar. Os artigos
 assinados são de responsabilidade
 exclusiva dos autores e não
 expressam, necessariamente,
 a opinião do Conselho Editorial.
 É permitida a reprodução total
 ou parcial dos artigos desta
 revista, desde que citada a fonte.
 Faculdade de Conchas.
 FACONNECT - SPX2020 | ISSN
 2875-2881

Sumário

5 O JOGO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

[ALINE DEMICHILI FERREIRA DA SILVA](#)

**17 PRINCÍPIOS DE UMA GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**

[ANDREIA RODRIGUES DE ANDRADE](#)

**24 PEDAGOGIA SISTÊMICA COMO ESTRATÉGICA
DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE ESCOLA E
FAMÍLIA**

[ANTÔNIA BRAZ](#)

**39 PARADOXO DAS EMOÇÕES: UMA REFLEXÃO
SOBRE AMOR E ÓDIO**

[BEATRIZ FERNANDES GÉLIO VASCONCELOS](#)

**48 O CONCEITO DA ARTETERAPIA PARA A
ESCOLA, ALUNO E PROFESSOR**

[CRISTIANE QUEIROZ DE ALMEIDA](#)

**65 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO MEIO
AMBIENTE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

[DANIELE PRADO DOS REIS](#)

74 A DIDÁTICA QUE ENVOLVE O ENSINO SUPERIOR

[ELIDA EUNICE DA SILVA](#)

**83 A ESCOLA PÚBLICA: O FRACASSO EM UMA
PERSPECTIVA HISTÓRICA**

[JOSÉ MARIA DE ANDRADE FILHO](#)

**96 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE
COMPREENDER PARA INCLUIR**

[SIMONE ALVES DE SOUZA MARINHO](#)

O JOGO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ALINE DEMICHILI FERREIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – Unip (2011); Especialista em Psicologia pela Faculdade de Conchas – Facon (2021) Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles (2020) Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Assunção – Unifai (2017); Professora de Educação Infantil na Emei Sylvio de Magalhães Figueiredo, Alm., Professora de Educação Infantil no Cei Maria Margarida Rodrigues de Oliveira – Guida.



RESUMO

O presente trabalho busca analisar as contribuições dos jogos, enquanto recurso pedagógico, para promover aprendizagens significativas. Embasados pela teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel, abordaremos os jogos na perspectiva de importante ferramenta pedagógica, que interliga o lúdico e estimula a construção de aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, evidenciaremos o papel dos jogos, como recurso pedagógico, que aliado a um planejamento intencional e objetivo, apresenta-se como instrumento eficaz para problematizar e desenvolver novos conhecimentos, transformando informação em aprendizagem. A utilização de jogos nos contextos escolares, potencializa a exploração e a construção do conhecimento, criando um ambiente motivador e facilitador para desenvolver aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Significativa; Jogo; Lúdico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do jogo sob a perspectiva da aprendizagem significativa, apresentando as contribuições do jogo enquanto recurso pedagógico que desenvolve experiências reais e significativas que favorecem, estimulam e enriquecem as aprendizagens.

A questão de pesquisa que se pretende responder é a seguinte: De que maneira o jogo pode favorecer a aprendizagem significativa da criança? Desta forma, o objetivo geral do trabalho é analisar o jogo como recurso pedagógico na aprendizagem significativa da criança.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Apresentar a teoria da aprendizagem significativa;
- Apresentar os jogos como recurso pedagógico;
- Relacionar os jogos com a aprendizagem significativa;

Assim sendo, este trabalho se justifica porque pretende analisar o jogo como importante recurso pedagógico para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, analisando as contribuições

do jogo para estruturar e internalizar aprendizagens. Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e foram utilizados métodos de análise em discussões teóricas, por meio de pesquisa bibliográfica.

TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

David Paul Ausubel, nasceu em 25 de outubro de 1918, na cidade de Nova Iorque – EUA, cursou Psicologia pela Universidade da Pensilvânia em 1939 e em seguida, 1943, graduou-se em Medicina pela Universidade de Middlesex.

Movido por sua insatisfação com as abordagens e desenvolvimento das aprendizagens na Educação, especialmente pelas próprias experiências vivenciadas no ensino fundamental, Ausubel (1968), dedicou-se a estudar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, e assim, construiu sua teoria da Aprendizagem Significativa. Em seus estudos, observou que variáveis importantes como as ligações cognitivas e as relações que o aprendiz estabelece com as novas informações produzirão influência significativa na aprendizagem.

Ausubel (1968) considera que a aprendizagem cognitiva é a fonte mais produtiva para ser explorada e desenvolvida, pois é por meio da aquisição, armazenamento e organização de ideias no cérebro que os sujeitos constroem e ampliam sua base de conhecimentos e ideias, a qual chamamos de estrutura cognitiva.

Toda estrutura cognitiva tem pontos de ancoragem, que subsidiam e permitem a compreensão e interligação da nova informação às estruturas preexistentes, dando significado ao novo conhecimento, reorganizando e acomodando esse novo conceito na estrutura cognitiva existente.

Nesse sentido, observa-se que as estruturas cognitivas estão estritamente ligadas às aprendizagens, permitindo suas construções e ampliações a partir da incorporação de novas ideias e informações ao cérebro.

Ausubel (1968) considera duas formas de aprendizagem: aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica. Aprendizagem significativa, é o processo de interação de uma nova informação com um aspecto relevante da estrutura cognitiva do sujeito, buscando um ponto de apoio (ancoragem) para se significar e desenvolver; aprendizagem mecânica, é a porta de entrada de novas informações, porém que não se relacionam com as ideias existentes na estrutura cognitiva do sujeito, pois não encontram pontos de sustentação para significar e permitir a internalização da nova informação, sendo armazenada de forma arbitrária (sem ligações com a lógica) e temporária.

Em relação às formas de aprendizagem, Ausubel (1968), aponta um contínuo entre as aprendizagens significativas e mecânicas, observando que ora aprendemos de forma significativa e em outras situações de forma mecânica, no entanto, em seus estudos dedicou-se a observar de forma mais aprofundada as contribuições e possibilidades de aprendizagens que a aprendizagem significativa pode desenvolver.

Todas as aprendizagens, independente se significativas ou mecânicas, podem ser desenvolvidas de duas maneiras: Aprendizagem por Recepção e Aprendizagem por Descoberta.

Aprendizagem por Recepção, ocorre quando as informações apresentadas ao aprendiz estão em sua forma final (livro, aula, filme) e o aprendiz interage de forma ativa com essas novas informações acessando suas estruturas cognitivas, interligando e internalizando o novo conhecimento; Aprendizagem por Descoberta, ocorre quando o conteúdo principal a ser desenvolvido será descoberto pelo aprendiz (pesquisa, experiência, exploração), e assim, sendo processado e interligando-se às estruturas cognitivas preexistentes.

Analisando a teoria da aprendizagem proposta por Ausubel (1968), observamos a importância das ligações entre as novas informações com as estruturas cognitivas preexistentes no cérebro, a esse "ponto de ancoragem", denomina-se *subsunçor*. Os *subsunçores* permitirão ao cérebro atribuir significado e ampliar a estrutura cognitiva existente.

Nesse sentido, Ausubel (1968) aponta para duas possibilidades em relação à origem dos *subsunçores*: a primeira possibilidade, baseia-se na ausência de *subsunçor*, partindo-se portanto da aprendizagem mecânica, que fornecerá ao aprendiz, por meio de aulas, filmes, exposições, seminários ou livros, dentre outras possibilidades, o primeiro contato com uma nova informação, e assim a criação de elementos relevantes que passarão a se constituir em *subsunçores*. A segunda possibilidade, baseia-se na utilização de organizadores prévios, dentro da proposta de aprendizagem significativa, que servirão de âncora para estabelecer relações com as estruturas cognitivas existentes e que possibilitarão a criação de conceitos *subsunçores*. Os organizadores prévios servirão de ponte entre o que o aprendiz já sabe e a nova aprendizagem, de modo a ancorar e facilitar a compreensão e posteriormente a internalização da nova informação.

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos (Ausubel, 1968, p.81).

Assim, novos conceitos serão ligados às estruturas cognitivas existentes, ampliando-a. Ausubel (1968) aponta ainda que, para desenvolver aprendizagens significativas, é necessário que o material utilizado seja potencialmente significativo e relacionável aos *subsunçores* existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, assim como, a disposição e intencionalidade do aprendiz em interagir com a nova informação, relacionando e internalizando suas ideias à sua estrutura cognitiva.

No entanto, se essas condições não forem contempladas, ocorrerá a aprendizagem mecânica, sem internalização e sem ancoragem em outros conceitos, sendo armazenada apenas por um tempo curto e determinado pela sua utilização.

Para saber se houve aprendizagem significativa, é preciso considerar se o aprendiz atribui significado, demonstra clareza, precisão, diferenciação e transferência acerca do conceito abordado.

Corroborando com Ausubel (1968), o significado é um produto do processo da aprendizagem significativa: "Os indivíduos aprendem significados de signos ou símbolos adquiridos de maneira

muito pessoal, esses significados tem características comuns numa dada cultura de forma a permitir o emprego de símbolos para a troca de informações”.

Considerando a preposição da aprendizagem significativa, passemos a observar os tipos de aprendizagem significativa, classificadas por Ausubel: Aprendizagem Representacional, Aprendizagem de Conceitos e Aprendizagem Proposicional.

Aprendizagem Representacional: relaciona o símbolo ao seu significado, a palavra é o mesmo significado do objeto;

Aprendizagem de Conceitos: os conceitos são objetos, eventos ou situações que possuem atributos comuns. Podem ocorrer, por meio de formação de conceitos, no qual o aprendiz adquire o conceito por meio do contato e da interação com o objeto. A aprendizagem por conceito, também pode ocorrer por assimilação, sendo desenvolvida na medida em que se amplia o vocabulário, adicionando novos atributos;

Aprendizagem proposicional: combinação e relação de várias palavras, produzindo novas proposições.

O processo de assimilação ocorre quando um conceito novo potencialmente significativo se relaciona e é assimilado por um subsunçor existente na estrutura cognitiva do aprendiz, resultando num produto interacional (subsunçor modificado). O segundo estágio do processo de assimilação ocorre quando as novas informações tornam-se espontâneas e progressivamente menos dissociáveis de seus subsunçores, até que não sejam mais reproduzíveis como entidades individuais, a esse processo dá-se o nome de assimilação obliteradora..

Nessa perspectiva, o papel do professor como facilitador e potencializador da aprendizagem significativa, baseia-se em quatro práticas fundamentais: 1- Identificar as estruturas conceituais e princípios da matéria de ensino, organizando-os de forma hierárquica, possibilitando a assimilação dos conceitos mais amplos e gradativamente os mais detalhados e específicos; 2- Identificar os subsunçores relevantes e relacionáveis às novas aprendizagens; 3- Diagnosticar o que o aluno já sabe para planejar e desenvolver estratégias de ensino eficazes e a partir dos conhecimentos prévios dos alunos; 4- Recurso e princípios facilitadores para aquisição de novos conceitos.

JOGOS: RECURSOS PEDAGÓGICOS

Para compreendermos os caminhos percorridos pelos jogos até conquistarem espaço e importância nos contextos escolares, faremos uma breve retomada na história da humanidade e os jogos. Para tanto, utilizaremos as informações coletadas por Kishimoto (2011), em seus estudos sobre os aspectos históricos do jogo.

A relação entre jogo e a educação vem de muito tempo, no entanto, a concepção de jogo e sua utilização enquanto ferramenta pedagógica, aos poucos, por influência de filósofos como Piaget,

Vygotsky, Froebel, Rousseau, Bruner, Brougere apud Kishimoto (2011), entre outros, foi se modificando.

Na Idade Média, o jogo estava atrelado aos esportes, e tinha como função primordial desenvolver valores da moral e da ética.

A partir do Renascimento, os jogos aproximam-se das atividades escolares, por serem considerados, conforme aponta Kishimoto (2011, p.32) "conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo". Nesse período, filósofos como Rabelais e Montaigne divulgam e empregam o caráter educativo do jogo.

No período do Romantismo, filósofos e educadores como Richter, Hoffman e Froebel, consideram e empregam o uso dos jogos como conduta espontânea e livre (Kishimoto, 2011, p.34).

A partir do século XIX, a psicologia da infância baseada na biologia, emerge com a visão de jogo como ação natural, universal e de caráter biológico, sendo necessário para treino de instintos herdados.

Claparède apud Kishimoto, (2011) afirma que o jogo infantil desempenha papel importante como motor do autodesenvolvimento. Nesse sentido, Piaget apud Venguer (1986) considera a brincadeira como de expressão da conduta e dentro do conteúdo da inteligência.

Analisando a perspectiva histórica do jogo, Sommerhalder e Alves pontuam:

O jogo é a produção da Cultura, ou seja, representa símbolos, signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade, pela coletividade, antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte. Assim como nós inventamos, criamos, transformamos e/ou reproduzimos uma infinidade de jogos e brincadeiras, também somos inventados, (re) criados, transformados por eles. Nesse sentido, o valor do jogo (assim como de outros elementos da cultura), para nossa aprendizagem e desenvolvimento é inestimável. (Sommerhalder e Alves 2011, p. 12)

Nessa perspectiva, os jogos são empregados atualmente, como ferramentas que dão suporte lúdico e função real para conteúdos desenvolvidos nos contextos escolares. Além disso, o uso dos jogos, permitem às crianças acessarem suas estruturas cognitivas para significar e interagir com os conceitos abordados, transformando e ressignificando sua bagagem de conhecimentos.

Pensar nos jogos como recursos para desenvolver aprendizagens, requer conceber a criança como um ser pensante, crítico, ativo, imaginativo, protagonista, curioso que interage e descobre o mundo por meio das relações que estabelece com os objetos de conhecimento.

Escolher jogos como ferramentas de exploração e experimentação de conhecimentos, demonstra ainda compreender que o brincar é uma das linguagens mais completa que existe, pois expressa todas as possibilidades de estar no mundo, descobrindo-o de corpo inteiro: olhos, mãos, braços, pernas, cérebro.

Compreende ainda, uma concepção de ensino-aprendizagem que considere o brincar um

processo de desenvolvimento importante e potencializador de situações de aprendizagens significativas e de riquíssimas trocas e interações.

Nesse sentido, Friedman, expõe a diversidade de possibilidades abarcada pelo uso dos jogos nos contextos escolares:

Trazer o jogo para dentro da escola, é uma possibilidade de pensar na educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente. Através do jogo, não somente abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento. (Friedman, 1998, p.64)

Aprofundando nosso olhar sobre os jogos e suas possibilidades de desenvolver aprendizagens, encontramos os apontamentos de Kishimoto (2011):

Utilizar o jogo na educação significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (Kishimoto, 2011, p. 41)

Os jogos promovem situações reais e desafiadoras que estimulam a aquisição ou desenvolvimento de conhecimentos, favorecendo, estimulando e enriquecendo as aprendizagens. Jogando, a criança experimenta, inventa, descobre, recria e atribui significado ao objeto de exploração, internalizando suas propriedades e conceitos.

Nessa perspectiva, Friedman (1996), destaca que:

O jogo oferece uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo, dando acesso a novas informações e tornando mais rico o conteúdo do pensamento infantil, paralelamente o jogo consolida habilidades já dominadas pelas crianças e a prática dos mesmos em novas situações. (Friedman, 1996, p. 64)

A brincadeira é importante para todas as áreas do conhecimento, por meio dela a criança aprende a pensar e utiliza essa forma de pensamento para descobrir o mundo.

Os jogos com fins educativos são instrumentos eficientes, especialmente se aliados ao desenvolvimento dos conceitos e construção dos conhecimentos relacionados ao conteúdo abordado de forma prévia e significativa, revelando-se uma ferramenta que torna o processo de aprendizagem prazeroso, divertido e relevante.

Por meio de atividades lúdicas, a criança desenvolve-se psicológica, cultural, social, mental e fisicamente, sendo o brincar a válvula propulsora de um desenvolvimento integral do ser humano. Nesse sentido, Venguer (1986) afirma que quando a criança brinca, desenvolve várias competências: o pensamento, a vontade, a memória, a concentração, a imaginação e a personalidade.

Ainda nessa perspectiva, Wiltizorecki (2009) aponta que podemos encontrar nos jogos possibilidades para desenvolver diferentes tipos de aprendizagens e habilidades, vinculadas a competências de valor físico, psíquico, intelectual, social e educacional.

Valor físico: nessa perspectiva, o jogo representaria a possibilidade de trabalhar as propriedades motoras, como a força, a resistência, a velocidade, a flexibilidade, o equilíbrio e a coordenação, além das habilidades motoras básicas, como correr, saltar, lançar, balançar-se.

Valor Psíquico: nessa perspectiva, o jogo representaria a possibilidade de externar tensões emocionais, possibilitando um efeito catártico nas vivências, além de experimentar diferentes papéis e lugares: liderar e ser liderado, foco na individualidade ou na coletividade, o fato de vencer ou

perder, de ter êxito ou fracasso, de exercer a tolerância consigo e com o outro.

Valor Intelectual: nessa perspectiva, o jogo representaria a possibilidade de analisar e enfrentar desafios e problemas de diferentes complexidades que exijam a construção de variadas respostas e alternativas, estimulando, assim, as funções cognitivas do indivíduo.

Valor Social: nessa perspectiva, o jogo representaria a possibilidade de ampliação do espaço social da criança, em função da interação, convivência e dos laços estabelecidos com outros sujeitos que com ela brincam, incorporando e reconstruindo pautas sociais de relacionamento.

Valor Educacional: nessa perspectiva, o jogo, por meio do planejamento do educador, representaria a possibilidade de organizar intencionalmente a aprendizagem de normas, valores e conteúdos.

Ao analisarmos as diversas possibilidades de aprendizagens que os jogos podem desenvolver, fica evidente a importância do papel do professor na seleção e mediação dos jogos e suas relações com os objetos de estudo, articulando dessa forma o processo de aprendizagem ao brincar.

Nesse contexto, Santos (2010) aponta que a formação do educador deve contemplar o conhecimento de si como pessoa, suas possibilidades e limitações, sem resistências e acima de tudo, ter uma visão clara e objetiva sobre a importância dos jogos e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

OS JOGOS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel (1968), parte inicialmente dos conhecimentos prévios do aluno, utilizando esses conhecimentos como ponto de ancoragem para novos conhecimentos, que se interligarão aos pré-existentes, formando novas estruturas cerebrais. Assim, a aprendizagem significativa pode, então ser definida como “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. (Moreira & Massini, 2001, p.17)

Aprender significativamente é conseguir relacionar a nova informação aos conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva, dando significado e internalizando, modificando e ampliando seus conhecimentos. Assim, “a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de uma criança e adquire significado para ela a partir da relação com seu conhecimento prévio”. (Santos, 2008, p.53)

Um processo de ensino-aprendizagem embetido do espírito lúdico será muito mais rico e fértil tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Valorizando o jogo, a escola pode fomentar o enriquecimento das experiências da criança e ajudá-la a encontrar uma relação operante satisfatória com a cultura”. (Winnicott, 1997 apud Sommerhalder e Alves, 2011, p.40)

A construção de um espaço estimulante e o desenvolvimento de propostas significativas, enriquecem e estimulam a construção de novas aprendizagens. Nesse sentido, Ronca e Terzi (1995) consideram:

O jogo, a brincadeira e a diversão, fazem parte de uma outra importante dimensão da aula, a ser desenvolvida pelos educadores, a qual denominamos "movimento lúdico". O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidade, ou cria condições mentais para sair de enrascadas. Vai, então assimilando e gostando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades que passam a ser fundamental, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como, também, ao longo da construção de seu organismo cognitivo. (Roxca e Terzi, 1995, p.96)

No processo de ensino-aprendizagem as atividades lúdicas favorecem a aquisição de conhecimentos, pois necessariamente mobilizam as estruturas mentais, estimulando o pensamento e acessando os conhecimentos do sujeito sobre o tema explorado. Nessa perspectiva, Cabrera (2007), explica que:

O lúdico pode ser utilizado como estratégia instrucional eficaz, pois encaixa-se nos pressupostos da aprendizagem significativa, estimulando no aprendiz uma predisposição para aprender, além de favorecer a imaginação e o simbolismo como criação de significados, que facilitam a aprendizagem. (Cabrera, 2007, p.34)

Nesse sentido, os jogos apresentam-se como importante ferramenta para promover aprendizagens significativas, conforme aponta Kishimoto (2011):

O jogo como promotor de aprendizagens e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como aliado importante para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas. O jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais... (Kishimoto, 2011, p. 13)

Para Campos (2003), a aprendizagem significativa torna-se mais fácil quando o objeto de conhecimento/nova informação é apresentado em forma de atividade lúdica, pois os alunos ficam motivados e predispostos à aprender quando recebem o conhecimento de forma interativa e divertida. Dessa forma, os jogos podem ser utilizados como estimuladores e capacitadores de desenvolver conhecimentos de forma lúdica e significativa.

O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um ganho entre o inconsciente e o real. (Antunes, 2005, p.16)

Os jogos são ferramentas que vão de encontro aos pressupostos que embasam a teoria da aprendizagem significativa, pois desenvolvem no sujeito o acionamento de suas estruturas mentais, por meio de seus conhecimentos prévios como medida inicial para participação. Assim como, no desenvolver da partida o sujeito é questionado, instigado a buscar soluções que o guie pelo melhor caminho, participando de forma ativa e protagonista de toda ação. Nesse sentido, os jogos também podem ser explorados como ferramenta para desenvolver conhecimentos que foram abordados previamente em aula, colocando em prática e enriquecendo os novos conhecimentos de forma significativa.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), em seu eixo "Brincar", destaca o jogo numa concepção de atividade interna da criança, baseada no desenvolvimento da imaginação e da interpretação da realidade, a partir de suas estruturas cognitivas. Nesse sentido, aponta o Documento, que o momento do brincar torna-se um espaço aberto e flexível para experimentações e testes. "O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido. O jogar é

uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas”. (Macedo, 2005, p.14)

Os jogos mantêm uma estreita relação com a construção do conhecimento, pois influenciam como instrumento incentivador, motivador e desafiador no processo de aprendizagem. Assim como aponta Macedo:

Jogar favorece a aquisição de conhecimento, pois o sujeito aprende sobre si próprio (como age e pensa), sobre o próprio jogo (o que caracteriza, como vencer), sobre as relações sociais relativas ao jogar (tais como competir e cooperar) e, também, sobre conteúdos (semelhantes a certos temas trabalhados no contexto escolar). (Macedo, 2000, p.23)

O trabalho com jogos no contexto escolar, visa estimular a curiosidade, o espírito de investigação e a busca de soluções, colaborando e desenvolvendo a formação de recursos internos para enfrentar e resolver desafios (Macedo, 2000, p. 25).

Observar, questionar, discutir, interpretar, solucionar e analisar são competências desenvolvidas com o trabalho com jogos, que influenciam e desenvolvem as aprendizagens significativas, pois os jogos são “agentes promovedores de diferentes tipos de aprendizagens”. (Macedo, 2000, p.25).

“Jogar favorece e enriquece o processo de aprendizagem, na medida em que o sujeito é levado a refletir, fazer previsões e inter-relacionar objetos e eventos” (Macedo, 2000, p.27) com seus conhecimentos prévios, acessando suas estruturas mentais para significar e dar continuidade ao jogo, interagindo e ressignificando seus conhecimentos, num processo significativo e construtivo.

Antunes (2005), aponta a importância do papel do professor no trabalho com os jogos, destacando que cabe ao professor criar condições favoráveis para que as novas informações possam interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva da criança, transformando a informação em conhecimento, resultando assim em aprendizagem significativa.

A relevância do professor enquanto mediador do jogo proposto, se releva como ponto primordial no processo de ensino-aprendizagem, acompanhando, intervindo e mediando, a fim de propiciar momentos significativos e problematizadores que contribuirão para a construção e ampliação de conhecimentos.

Os sujeitos ao aprenderem, não o fazem como meros assimiladores de conhecimento, há no processo de aprendizagem, determinados componentes internos que não podem ser ignorados pelos educadores. (Moura, 2011, p.83)

Na perspectiva do jogo, o papel do professor é mediar a proposta, incentivando e envolvendo os alunos a explorarem todos os recursos disponíveis, questionando e fazendo com que busquem soluções para os desafios encontrados. No trabalho com jogos, o professor precisa de uma abordagem ativa e participativa, dando suporte e assistência à todos os alunos.

Ao propor atividades com jogos, o professor deve articular o jogo ao seu planejamento de aula, fazendo do jogo uma ferramenta para estimular e promover aprendizagens. Previamente precisa desenvolver as novas informações para que com os jogos possa estimular o aluno, criando condições para que ele interaja com a nova informação, processando, refletindo e se apropriando com significância dessa nova informação que se internalizará e resultará em aprendizagem.

É importante que o professor tenha clareza do papel dos jogos no processo de aprendizagem, fazendo desse instrumento um meio para promover aprendizagens significativas, utilizando todo seu potencial de desafio atrelado a ludicidade. O trabalho com jogos precisa ser uma proposta contínua, para que os alunos possam se apropriar dessa ferramenta e utilizá-la com autonomia, cabendo ao professor apenas mediar e problematizar as situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel (1968), revela importantes concepções para o processo de ensino-aprendizagem, pois compreende o aluno como um sujeito pensante, ativo, participativo, e que possui conhecimentos prévios e, portanto, bagagem cultural, que precisam ser observadas e consideradas como ponto inicial pelo professor. Nessa proposta, para que se desenvolvam aprendizagens, e informações possam se transformar em conhecimento, é necessário que durante o processamento interno, o novo conhecimento encontre ligações com as estruturas pré-existentes no sistema cerebral, dando-lhe sentido e significado, e assim, agindo sobre a nova informação, internalize-a e resulte em formação de novos conceitos.

Os jogos mantêm estreita relação com as construções de conhecimento, pois influenciam como ferramenta incentivadora, motivadora e desafiadora no processo de aprendizagem, apresentando-se assim, como importante e valioso recurso a ser explorado nos contextos escolares para a construção de aprendizagens significativas.

A utilização de jogos nos contextos escolares, potencializa a exploração e a construção do conhecimento, criando um ambiente motivador e facilitador para desenvolver aprendizagens. De encontro aos pressupostos da teoria da aprendizagem significativa, os jogos favorecem a aprendizagem, pois enriquecem de forma lúdica, utilizando contextos reais, criando um ambiente motivador que desafia o pensamento e leva o sujeito a buscar soluções em sua estrutura mental para as situações enfrentadas. Além disso, os jogos requerem a participação ativa e protagonista da criança, permitindo que explore as informações ali encontradas, significando-a e agindo sobre ela, para obter resultados.

Conclui-se, portanto, que os jogos são ferramentas potencializadoras e estimuladoras de aprendizagens, pois abarcam infinitas possibilidades de criação, autonomia e pensamento, que favorecem a construção e desenvolvimento de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Como transformar informação em conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

AUSUBEL, David P. – Psicologia Educacional. Interamericana. 2ª ed. 1968.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília. MEC/SE. 1998.

CABRERA, W. B. A ludicidade para o ensino médio na disciplina de biologia: Contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa. 158 f. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=45338. Acesso em: 02 jan. 2022.

FRIEDMAN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Editora Moderna. 1996.

KISHIMOTO, T. M. (org.) Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Lino de (org.) Aprender com jogos e situações-problema. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACEDO, Lino de (org.) Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOREIRA, M. A. & MASINI, E. F. S. Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

RONCA, P. A. C., TERZI, C. A. A aula operatória e a construção do conhecimento. 9 ed. São Paulo: Edesplan, 1995.

SANTOS, Santa Marli. O brincar na escola. Vozes, 2010.

SANTOS, J. C. F. dos. Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOMMERHALDER, Aline, Alves, D. F. Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

VENQUER, L. *Temas da Psicologia pré-escolar*. Havana. Pueblo Y Educacion, 1986.

WITTIZORECKI, E. S. *Mudanças Sociais e Trabalho Docente do Professorado de Educação Física na Escola de Ensino Fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Dissertação de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25239/000751681.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 fev 2022.

PRINCÍPIOS DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

ANDREIA RODRIGUES DE ANDRADE

Graduação em História pela Universidade de Santo Amaro (2002); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Monte Alto (2011); Especialista em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Educação Paulistana (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Francisca Julia da Silva.



RESUMO

O presente artigo visa apresentar os princípios de uma gestão escolar democrática e participativa que trabalha de forma coletiva, compartilha decisões com todos os envolvidos no processo educacional e abre as portas da escola para a comunidade do entorno, valorizando os saberes locais e o que os seus alunos têm a dizer a fim de alcançar uma educação de qualidade para todos, ressaltando também que nesse processo o gestor assume um caráter transformador e junto com seus aliados buscam transformar a realidade da escola que está em suas mãos. Um tema que vem sendo debatido desde a década de 80, sendo alvo de várias discussões e pesquisas, as quais se intensificaram na década seguinte quando ocorreu uma descentralização, autonomia e participação da comunidade escolar por intermédio dos colegiados (Conselho de Escola e Conselho de Classe e Série) e também das instituições (Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantil). Aconteceram também várias mudanças no setor educacional desde as formas de gestão passando pela formação docente, o currículo, a avaliação, a estrutura institucional até os processos de ensino aprendizagem. Nesse contexto a própria palavra administração é substituída por gestão e todas as mudanças ocorridas visavam a equidade e a qualidade, parâmetros para a eficiência da educação. É concedida às escolas a liberdade de elaborar e proporem os seus projetos pedagógicos ao mesmo tempo em que são instituídos sistemas de avaliação padronizados. As discussões acerca dessas questões referentes à Política e Gestão da Educação ganham adeptos mundialmente. Enfim, a educação passa a ser prioridade nas agendas governamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; Educação; Qualidade

PRINCÍPIOS DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

"Escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos" (LÜCK, 2009).

LÜCK (2009, p. 70,71) afirma:

[...] a formação do aluno e a sua aprendizagem constituem-se no objetivo central da gestão democrática. Para ela é pressuposto básico a concepção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional, numa escola dinâmica que ofereça ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual com perspectiva de futuro.

Sendo assim essa gestão é abrangente, complexa e de caráter político uma vez que dá poder a pessoas tendo por orientação a contribuição para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem e formação dos alunos, com a participação dos pais, da comunidade interna e externa da escola.

Nessa perspectiva a escola deve ter suas portas abertas para as famílias, valorizar seus saberes e unir-se à elas visando o desenvolvimento dos alunos e a relação com o entorno torna-se então acima de tudo democrática.

Não apenas os alunos, mas toda a comunidade deve se desenvolver no convívio escolar, ela gera conhecimento sobre si própria e desse modo contribui para o conhecimento sobre essa instituição chamada escola. As escolas precisam se repensar e só elas podem transformar a si próprias, com as pessoas que as constituem: professores, alunos, funcionários em interação com a comunidade circundante (ALARCÃO, 2001).

É fundamental então o estabelecimento de um ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania seguindo o exemplo dos adultos e se organizarem para o preparo de ações que visem a melhoria da escola envolvendo todos que nela atuam e também aos que estão ao seu redor transformando a todos de maneira efetiva.

Não se trata apenas de formar em função de um mercado de trabalho, mas de formar preparando para a busca de uma melhor qualidade de vida. Tornar-se um adulto, profissional competente, cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas e que, com iniciativa própria saiba questionar e transformar a sociedade onde o papel da escola é superar a racionalidade e a objetividade e levar os alunos pela curiosidade, pelo interesse, pela busca de soluções, pela humanização. Para uma prática emancipadora será necessário buscar maior qualidade nos relacionamentos e organizar a ação docente numa teia de relações e interdependência, na qual os trabalhos coletivos e parcerias exigirão colaboração e participação de todos (ALARCÃO, 2001).

Desta forma um processo de gestão que seja democrático e que vise a construção da cidadania só existirá se forem desenvolvidas a autonomia e a participação de todos, sendo que a primeira permite a escola construir o seu próprio projeto e a segunda é condição para a gestão democrática. Além disso, são fundamentais a descentralização do poder, a representatividade social dos conselhos e colegiados, o controle social da gestão educacional, a escolha dos dirigentes escolares por processo de eleição, a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar, a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção dos objetivos educacionais, assim como a competência de liderança do gestor que expressa sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos pais e outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização.

[...] Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo em constante processo de mudança e enquanto construção coletiva, a gestão democrática da educação faz-se na prática quando se tomam decisões compartilhadas (FERREIRA; AGUIAR, 2001, p.148).

Percebemos então que o trabalho em equipe é fundamental.

PERRENOUD (2001), afirma que o trabalho em equipe se constitui então como uma nova cultura profissional onde cooperar é dividir forças para que o todo seja mais forte do que a soma das partes. Ele não pode ser entendido sob a ótica da "boa vontade" dos parceiros. Ele é também uma luta, passa por crises, momentos de cansaço e mal entendidos. Requer uma formação. E uma formação que desenvolva o pensamento complexo e sistêmico que pode tornar as pessoas mais lúcidas.

Todo o trabalho em equipe visará somente o bem comum dos envolvidos no processo educativo em busca de uma escola de qualidade construída num processo democrático.

É no compromisso com a gestão democrática que está implícita a ideia de escola como um bem público e perene que possui significado fundamental no processo de construção de uma nação também democrática. (CIRCUITO GESTÃO, módulo IV, p.148).

[...] A gestão democrática da educação, enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, vida humana, faz-se na prática quando se tomam decisões sobre todos os aspectos presentes na escola desde o projeto político pedagógico até as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, as atividades dos professores e dos alunos, os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização (FERREIRA; AGUIAR, 2001, p.310).

Enfim, vários são os determinantes para que uma gestão seja de fato democrática: a participação de todos os envolvidos no processo educativo (pais, professores, gestores, alunos, demais funcionários da escola, a comunidade do entorno) onde as decisões são sempre tomadas de forma coletiva e o trabalho em equipe é fundamental visando o sucesso da escola e a melhoria da qualidade do ensino.

COMPETÊNCIAS DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA SEGUNDO HELOISA LÜCK

O gestor:

- 1- Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares;
- 2- Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola;
- 3- Lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas;
- 4- Demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento

de experiências e agregando resultados coletivos;

5- Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado;

6- Estimula e orienta a participação dos membros mais apáticos e distantes, levando-os a apresentar suas contribuições e interesses para o desenvolvimento conjunto e do seu próprio desenvolvimento;

7- Mantém-se a par das questões da comunidade escolar e interpreta construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento;

8- Promove críticas de coliderança, compartilhando responsabilidades espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola;

9- Promove articulação e integração entre escola e comunidade próxima, com apoio e participação dos colegiados escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo.

A CAMINHO DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

A escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos e nela o gestor atua incisivamente para que de fato isto aconteça.

[...] A gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar na promoção dos objetivos educacionais e o trabalho do gestor se pautar sobre sua competência de liderança que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais e outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização (LÜCK, 2009, p. 75).

Um processo de gestão que seja democrático e participativo que objetive a construção da cidadania brasileira, não é um processo mecânico e sem compromissos. Ele só existirá na medida em que forem desenvolvidas a autonomia e participação de todos, num clima e numa estrutura organizacionais compatíveis com essa prática, visando a emancipação. A gestão da "escola cidadã" requer a reconstrução do paradigma de gestão, a construção de novas práticas de processos democráticos de gestão e novas concepções. Na escola cidadã, o poder está no todo e é feito de processos dinâmicos construídos coletivamente pelo conhecimento e pela afetividade, constituindo-se em espaço aberto de criação e vivência. Mas não é um espaço desorganizado, sem objetivos, sem estratégias e sem direção. É um espaço ocupado por sujeitos com circunstâncias pessoais, papéis e responsabilidades distintas. Nesse espaço o gestor é o coordenador, com conhecimento técnico e percepção política, não mais o dono do fazer e sim, o animador dos processos, o mediador

das vontades e seus conflitos (FERREIRA ; AGUIAR,2001, p. 163, 169).

ELEMENTOS DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA SEGUNDO FERREIRA E AGUIAR

1- **AUTONOMIA:** A escola autônoma é aquela que constrói no seu interior o seu projeto, que é a estratégia fundamental para o compromisso com sua realização. A autonomia só é verdadeira e duradoura quando conquistada. As leis são por natureza conservadoras. A ação é que deve ser inovadora, criando o ambiente para as leis avançarem.

2- **PARTICIPAÇÃO:** Requer o sentido da construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que ela advém. O compromisso que gera a participação requer a repartição coletiva do sucesso e não apenas da responsabilidade. A participação e o compromisso não se referem apenas a comunidade interna, mas também a alianças com a comunidade externa a quem a escola serve e pertence promovendo a cooperação interinstitucional.

Participação é condição para a gestão democrática, uma não é possível sem a outra. Ambas são o fundamento de um clima organizacional positivo.

O efeito da gestão participativa da escola pode repercutir na organização da sociedade fora da escola.

3- **CLIMA ORGANIZACIONAL:** Que determina a vontade dos membros de participar ou alienar-se do processo educativo. Trata-se de estabelecer um ambiente em que as pessoas gostem do que fazem e sintam prazer em estar ali.

4- **ESTRUTURA ORGANIZACIONAL:** Nesse tipo de estrutura, o eixo deveria ser constituído pelos alunos, no caso da escola e pelas escolas, no caso do sistema municipal. Ao redor deles (aluno/escola) se articulariam os programas que instrumentalizam a atividade-fim e os mecanismos de apoio.

A gestão democrática da educação necessita ser o principal instrumento para transformar o processo educativo em uma prática social voltada para a construção da cidadania que se desenvolve numa escola cidadã. A construção coletiva do projeto político pedagógico e a autonomia da escola são os pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. Para tanto a escola precisa cumprir sua função social, isto é, cumprir seu papel político institucional. E enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana ela acontece quando se tomam decisões sobre todo o projeto político-pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros

necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. (p.175,304,306, 310).

Percebemos desta forma que gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da escola, autonomia pedagógica e administrativa são os elementos fundamentais na construção da gestão da escola. Uma gestão que se desenvolve em todos os âmbitos, principalmente na sala de aula.

[...] A razão de ser da gestão da educação consiste, portanto na garantia de qualidade do processo de formação humana-expresso no projeto político-pedagógico que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos de ensino, que são conteúdos de vida, tornar-se mais humano (FERREIRA; AGUIAR, 2001, p. 309).

Para atingir uma mudança fundamental, profunda e duradoura, os esforços de aperfeiçoamento devem ir além do processo decisório e do planejamento cooperativos. Cada gestor deverá selecionar uma combinação própria de ações adequadas à sua própria circunstância.

FULLAN e HARGREAVES (2000) enfatizam que para tanto algumas orientações são necessárias:

- 1- Compreender a cultura de sua escola;
- 2- Valorizar seus profissionais e promover o crescimento profissional deles;
- 3- Ampliar o que se valoriza;
- 4- Expressar o que se valoriza;
- 5- Promover a colaboração e não a cooptação;
- 6- Elaborar listas de opções e não de obrigações;
- 7- Utilizar os recursos burocráticos para facilitar e não limitar;
- 8- Conectar-se com o ambiente mais amplo.

Fica evidente então que são muitas as tarefas de um gestor que defende a bandeira da gestão democrática e participativa. O mesmo tem muito a fazer junto à sua equipe de trabalho, a qual dentro de suas especificidades contribuirá para que o exercício da cidadania aconteça em todos os espaços da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma gestão escolar democrática e participativa está ligada diretamente a melhoria da qualidade de ensino resultando na aprendizagem e formação dos alunos com a participação dos pais, da comunidade interna e externa da escola, a qual deve estar de portas abertas para o entorno, unir as famílias valorizando os saberes que elas trazem e buscar ações para o desenvolvimento de todos.

Além disso, numa gestão escolar democrática e participativa vivenciam-se os princípios da cidadania e visa-se não apenas a formação para o trabalho, mas também o preparo para buscar uma qualidade de vida melhor. Esse processo é coletivo e as decisões compartilhadas (mesmo que isso seja complexo) e o gestor por meio de sua competência de liderança expressa sua capacidade de influenciar a atuação de outras pessoas.

A gestão escolar democrática e participativa é construída diariamente pelos os que vivenciam a educação e a concebem como um direito de todos e levar em conta as emoções, sentimentos e preocupações das pessoas envolvidas no processo educativo é fundamental para que aprendizagens e mudanças ocorram.

Numa escola democrática as decisões são compartilhadas, assim como as tarefas para implementar tais decisões, os laços de amizade e de solidariedade estão sempre presentes bem como a autoavaliação e a reflexão num trabalho que sempre acontece de forma colaborativa a fim de buscar inovações e eficiência.

É fundamental que o gestor esteja atento a todos os acontecimentos a sua volta, delegando funções e envolvendo sua equipe em atividades coletivas, valorizando seus funcionários e trazendo a comunidade para dentro da escola visando sempre a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A Escola como Organização Aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Governo do Estado de São Paulo. *Círculo Gestão. Formação Continuada - Gestores de Educação. Módulo IV: Gestão Educacional no Cotidiano das Escolas*. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola*. São Paulo: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. *Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEDAGOGIA SISTÊMICA COMO ESTRATÉGICA DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

ANTÔNIA BRAZ

Pós-graduada em Pedagogia Sistêmica, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Gestão estratégica de Pessoas. Possui formação em Pedagogia, Master em Programação NeuroLinguística, Consteladora Familiar e Empresarial e Terapeuta ThetaHealing. Tem mais de 30 anos de experiência em Educação, atualmente atua como Terapeuta em Constelação Familiar e ThetaHealing. É diretora do Instituto AGC- Apolando Gente a Crescer na cidade de Presidente Prudente -SP. Autora do Livro: Um novo amanhecer na luta contra o câncer. Co-autora nos livros Coach de Carreira, Damas de Ouro, A arte de tirar o máximo do mínimo e arte da Guerra. Já palestrou na Petrobras, RJ, Eletrobras, Receita Federal, Infraero, Apae, AES SENAI, Santa Casa de São Paulo e diversas Secretarias de Educação do Estado de São Paulo, sobre Inteligência emocional, elevação da autoestima, Trabalho em Equipe e comunicação assertiva e possui 30 anos de experiência em Educação. Colunista na Revista Atitude Empreendedora. Criadora do Método Aprovação Rápida para concursos e provas. Foi avaliadora do Prêmio ITAÚ-UNICEF em 2013.



RESUMO

Sabe-se que a relação entre a escola e a família é imprescindível para uma educação de qualidade. Dentro deste contexto, o propósito deste artigo é realizar um estudo sobre a pedagogia sistêmica como estratégia de solução de conflitos entre escola e família. Os resultados mostraram que, tanto os pais quanto a escola assumem a responsabilidade de guiarem os alunos para uma boa educação. Onde um está diretamente correlacionado ao outro. Vez que a escola por si só não é capaz de proporcionar uma boa formação escolar se não tiver em contrapartida, o apoio e a participação dos pais. Para um desenvolvimento de resultados precisos, ambos precisam caminhar juntos em prol do mesmo objetivo. Nesse diapasão, entende-se que a escola necessita constantemente da participação efetiva dos pais, pois só assim é que o aluno poderá ter o desempenho tão almejado. Deste modo, a pedagogia sistêmica procura alinhar a comunidade educacional, buscando aumentar a atuação acadêmica e harmonia nas relações pessoais, pois leva de maneira implícita um método de desenvolvimento constante de aconselhadores no nível humano, promovendo assim, a colaboração entre professores, alunos e famílias no sistema educacional. Ao proporcionar a resolução de conflitos entre a escola e família, o processo ensino-aprendizagem não é enriquecido simplesmente por abranger tão-somente conteúdos didáticos, mas conteúdo para toda a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Pedagogia Sistêmica; Constelação Familiar; Escola; Conflitos.

INTRODUÇÃO

O contato entre a família e a escola, em relação à educação, é extremamente importante que convém estimular e aproximar para alcançar os objetivos comuns.

Os modos de educação variam ao longo da história em diferentes sociedades, bem como entre grupos de uma mesma sociedade.

Educar era dever apenas da família e da escola. Mas, hoje, também, são atribuídas as mais diversas áreas da sociedade, dos grupos em que se convive e, até mesmo, dos meios de comunicação que estão ao seu alcance.

A aprendizagem faz parte de um processo de crescimento em que a criança está apta ao conhecimento e o saber conhecer é um objeto a ser utilizado na prática (BASTOS, 2019).

Por meio das relações, a aprendizagem se efetiva transcendendo à medida que a criança estabelece relação cada vez mais significativa com os pais, irmãos, amigos, professores, onde os papéis a serem exercidos exigem objetivos definidos a serem alcançados (GUEDES, 2012).

Dentro deste contexto, mudanças surgiram no curso natural da história para avançar na compreensão de fenômenos e também para responder às necessidades que surgem em sistemas sociais e organizacionais. São movimentos complexos que devemos contextualizar, levando em consideração que quando algo novo aparece, o faz graças a legado do que veio antes. Assim, é preciso lembrar aos grandes pedagogos da história da educação e reconhecer o papel das diferentes correntes de pensamento que nos permitiram chegar ao ponto onde estamos agora (PARELLADA ENRICH, 2006).

A pedagogia sistêmica é uma nova forma de olhar, que implica em mudanças profundas na forma de pensar a educação, bem como nas atitudes de todos aqueles envolvidos no ato educativo: famílias, alunos, professores, etc. Esta abordagem pedagógica busca criar as condições ideais para que a escola seja um espaço orientado para a aprendizagem de vida, e para que as novas gerações possam fazer algo útil por meio do legado transmitido a eles por seus pais (NENEVE, 2021).

Bert Hellinger foi um educador e terapeuta alemão altamente treinado psicanalítico, filosófico e científico. No início dos anos oitenta, ele desenvolveu um método muito inovador, as "Constelações Familiares", baseadas na observação de algumas leis que operam em sistemas humanos - a família, grupos sociais, instituições, etc., e que ele chamou de "ordens de amor" - pertencimento, equilíbrio e ordem - (CARVALHO, 2018). Essas leis tentam reduzir a desordem dos sistemas para que sejam mais funcionais e operacional em suas funções, no propósito de restaurar o equilíbrio, além de fazer que cada pessoa encontre o lugar que lhe permite desenvolver o seu destino (VILAGINÉS, 2015).

Os grupos humanos são governados por padrões inatos, aos quais são adicionados todos aqueles que são construídos na interação diária. Para compensar os desequilíbrios, cada família constrói uma consciência formada por fatos, eventos significativos que ocorreram, crenças, valores e formas de fazer e se posicionar, que garantam a sua sobrevivência e seu pertencimento ao sistema (HELLINGER, 2008).

Para o autor, "em todos os nossos relacionamentos, as necessidades fundamentais atuam umas sobre as outras de maneira complexa: 1. A necessidade de pertencer, isto é, de vinculação. 2. A necessidade de preservar o equilíbrio entre o dar e o receber. 3. A necessidade da segurança proporcionada pela convenção e previsibilidade sociais, isto é, a necessidade de ordem" (HELLINGER, 2008, p.15-16).

A família é um sistema aberto que possui leis operacionais que afetam a todos os seus membros, consciente e inconscientemente. A mudança em um membro afeta todas as outras pessoas à medida que estão interconectadas. Família e sistemas sociais tendem a se autorregular para garantir sua sobrevivência. Eles nutrem e se relacionam aos outros sistemas, tomando-se dãs, grupos, comunidades, etc., enriquecido por inúmeras virtudes e, ao mesmo tempo, limitadas por inúmeros

conflitos, desordens vivenciam ao longo do tempo. Essas ordens são leis naturais que operam em todos os grupos humanos. Esta transgressão será a origem de conflitos e discórdias que podem se manifestar como patologias individuais, familiares, grupais e sociais (VILAGINÉS, 2015).

Todo ser humano carrega consigo uma informação hereditária que está impressa em uma parte mais profunda de seu ser, que está por trás do inconsciente coletivo dos sistemas aos quais ele pertence e marca cada pessoa de uma maneira particular.

Diante do exposto, esta investigação tem por finalidade realizar um estudo sobre a pedagogia sistêmica como estratégia de solução de conflitos entre escola e família.

Justifica-se a realização do presente estudo buscando mostrar um tema ainda pouco difundido no meio educacional, mas que vem proporcionando bons resultados quanto estratégia de resolução de conflitos entre escola-família, trazendo à tona as causas dos conflitos e permitindo a consciência para visualizar possíveis soluções.

DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao se falar acerca da importância que a família tem para o bom desempenho escolar é pertinente delinear a sua concepção histórica.

Insta salientar que a família ao longo dos anos foi passando por grandes transformações, sendo delineada por formações diferentes se dispoendo assim constantemente por modificações (BRITO, 2016).

Nesse mesmo contexto, a escola também foi se transformando gradativamente, ganhando novos modelos de ensino, tentando aos poucos adaptarem as necessidades impostas pela sociedade.

Sendo assim, cumpre salientar acerca das transformações históricas que foram ocorrendo no instituto familiar em meio à participação escolar.

FAMÍLIA NO CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

A família é a mais importante de todas as instituições. E, é assim que a Constituição Federal de 1988 define-a, como a base da sociedade (BRITO, 2016).

Segundo Madaleno (2015), ao longo dos anos, a família ganhou novas formas, modificando aos poucos a sua formação, se adaptando as alterações impostas pela sociedade.

Ao passo em que as famílias foram alterando a sua formação, conseqüentemente a concepção cultural, a criação dos filhos também foram acompanhando.

Dentro deste contexto, é de suma importância mostrar quanto a família se originou, bem como evidenciar as concepções que essa foi aderindo ao longo dos anos até chegar aos dias atuais.

ORIGEM DA FAMÍLIA

É na família em que são formados os primeiros laços afetivos, aonde a criança vai sendo criada e educada por seus genitores, inserindo assim em seu bojo os princípios e os valores carregados por essa família.

A família vai além de apenas um mero laço sanguíneo, ela se caracteriza, sobretudo por laços de afetividade que vão se formando por meio da convivência do dia a dia. Nesse contexto Engels (2006, p.41) delinea a instituição família aduzindo que:

A família é um princípio ativo. Nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de uma condição inferior para outra superior. Os sistemas de parentesco, pelo contrário, são passivos só registrando, depois de longos intervalos, os progressos feitos pela família e só mudam radicalmente quando a família já se modificou radicalmente.

Assim se observa que a família vai acompanhando as transformações impostas pela sociedade, mas mantendo sempre a essência de afetividade entre os membros que a compõe.

Segundo Engels (2006, p. 70), “não há como falar em um histórico acerca da família, uma vez que esta pode até passar por transformações, mas a sua essência é sempre a mesma”. Portanto, o que fora ocorrendo ao longo dos anos foram alterações de valores.

Nesse contexto, Engels rastreia um breve comentário histórico dessas alterações, começando pela família monogâmica, explanando que:

Baseia-se no domínio do homem com a finalidade expressa de procriar filhos cuja paternidade fosse indiscutível e essa paternidade é exigida porque os filhos deverão tomar posse dos bens paternos, na qualidade de herdeiros diretos. Agora, como regra só o homem pode rompê-los e repudiar sua mulher. Ao homem, igualmente, é concedido o direito à infidelidade conjugal (ENGELS, 2008, p. 72).

Como se pode ver, nessa época o homem reinava e tinha poderes absolutos, anulando totalmente a mulher, onde a infidelidade era vista de forma normal. Conclui-se, no entanto, que desse modo um homem possuía assim mais de uma família.

Em seguida, de modo não muito diferente, eis que surge a família patriarcal, onde filhos e esposas eram totalmente submissos ao homem. Onde este era considerado o chefe da família (CORREA, 1994)

Logo a seguir, em decorrência das modificações impostas pela sociedade, decorrente de uma era mais industrializada, a família foi assim ganhando novos ares, surgindo assim a família conjugal moderna (CORREA, 1994)

Nessa época,

considerada moderna, a educação dos filhos se perfazia por meio da convivência com os pais, onde as tarefas do dia a dia eram realizadas juntas, assim as crianças vivenciavam desde cedo a obrigação de ajudar os pais, consequentemente conta-se que dessa forma os pais se tornavam muito mais presentes na vida dos filhos. Outra fase importante em que ocorreram transformações na sei familiar ocorreu no século XIX, onde a mulher passou a ganhar espaço no mercado de trabalho, sem deixar de lado as suas obrigações para com o lar, e para a educação dos filhos (RIBEIRO, 2011, p.23).

Atualmente, a família ganhou novas concepções, não sendo formada exclusivamente por pais e filhos, muitas vezes as famílias são constituídas por um dos cônjuges e o filho ou mesmo por laços de afetividade. Isso ocorre nos casos em que pessoas adotam uma criança por exemplo. Onde nesse caso não possuem a mesma consanguinidade, mas possui afeto, carinho que unem essas pessoas, formando assim outra modalidade familiar.

Para Madaleno (2015), muitas dessas famílias unidas por laços afetivos são formadas por apenas uma mãe e uma criança, ou um pai e uma criança, vez que atualmente são muitas as pessoas que adotam sem ao menos ter uma relação conjugal. Isso as vezes pode ocorrer por opção, ou mesmo por necessidade, em decorrência de fatos da vida pessoal, uma vez que pelo fato de a pessoa não querer ter uma vida conjugal não significa que ela não possa a vir a adotar uma criança e assim forma a sua família.

É nesse contexto que hoje é possível observar as mais diversas formações familiares. Segundo Rodrigues (2006, p.04),

[...] existem diversas modalidades de formação familiar, essas podem ocorrer em consequência de desencontros conjugais onde a união entre o casal já não dá mais certo e resolvem se separar é onde um dos cônjuges assume as responsabilidades da família, conduzindo está com o filho. Ai se observar que tal formação ocorreu em decorrência da vida, de uma consequência, pôr a vida conjugal não ter sido satisfatória.

Outra modalidade que contribui para esse tipo de formação pode se dar pela condição de mãe solteira, que está por sua vez ocorre em consequência da nova realidade, onde cada vez mais se tornam independentes, e consequentemente, adotam uma vida sem laços conjugais.

Outra modalidade familiar que está sendo vista também na atualidade é aquela formada por casais homossexuais, onde os mesmos adotam uma criança para agregarem ainda mais essa formação familiar.

Portanto, observa-se que existem diversas modalidades de formação familiar, diferente das formadas antigamente, onde a mesma era formada pelo pai, pela mãe e o filho. Mas ambas conservam seus valores, princípios, em prol de uma boa educação para os filhos.

Contudo, independentemente do tipo de família, ela é a base para toda criança, é nesse seio que ela vai adquirir conhecimento, educação e tudo que é necessário para o seu bom desenvolvimento. Nesse contexto Gokhale (1980, p.57) preleciona que:

A família não é somente o berço da altura e a base a sociedade futura, mas é também o centro da vida social. A educação bem sucedida da criança vai servir de apoio a sua criatividade e ao seu comportamento produtivo escolar. A família tem sido, e será, a matriz mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Conota-se que todo o desenvolvimento, todo o futuro de uma criança tem por base a sua formação familiar. Uma vez que é na família que se constrói todo o alicerce para a vida desse infante.

Quando uma criança tem uma boa educação, um acompanhamento familiar, sem dúvida o futuro desses será bastante promissor, pois o seio familiar irá conduzir está para o melhor caminho. Segundo Roudinesco (2003, p.101), “a família humana é uma instituição insubstituível para a constituição de sujeitos em desenvolvimento”.

A ESCOLA NO CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

Assim quanto a família, a escola também foi passando ao longo dos anos por grandes transformações, buscando se adaptar a essa nova era, onde as informações são cada vez mais rápidas.

Anos atrás, o compromisso dos alunos e a escola era maior, ao passo que agora a escola não está conseguindo tanto quanto antes impor os limites necessários para os alunos, muitas vezes por falta de comprometimento dos estudantes e dos pais.

Daí se fazer necessário entender melhor porque foram ocorrendo essas transformações ao longo dos anos.

No entendimento de Ribeiro (2011, p.26),

[...] quando surgiu os primeiros ensinamentos, estes não eram feitos em um lugar próprio como atualmente, não havia uma escola pra a exposição de conhecimento. A escola somente veio a surgir na época dos romanos, sendo está restrita para apenas algumas pessoas, onde nem todos podiam estudar.

Posteriormente, no período medieval os estudos ainda eram presentes, mas com finalidade bíblica, aritmética, salmos, enfim, mais com a destinação religiosa.

A escola só veio ganhar mais espaço por volta do século XIX, onde está se destinou a atender mais pessoas, tornando-se pública e gratuita (RIBEIRO, 2011)

Nesse contexto, Faria Filho (2000, p.44-45) aduz que:

No Brasil, ao longo do século XIX, a instituição escolar vai lenta, mas inexoravelmente, se fortalecendo como o locus fundamental e privilegiado de formação das novas gerações, estando diretamente relacionados a este fato a expansão da escolarização, o processo de profissionalização do magistério primário, dentre outros fatores. [...]

Entretanto, a partir de 1986, a escola ganhou papel importante, tendo em vista que foram criadas leis e diretrizes como suporte de regulamentar ainda a respeito.

Conota-se, no entanto, que a escola foi pouco a pouco ganhando seu espaço, deixando de restringir seu ensino para apenas algumas pessoas. De modo que atualmente o estudo já se tornou um direito conferido, indispensável para o desenvolvimento de todas as pessoas.

UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL: A PEDAGOGIA SISTÊMICA

A educação não é um fator que se adquire somente no seio familiar, mas também que pode vir a se adquirir na escola. Tendo, portanto, esses dois institutos uma missão muito importante de trazer para toda a criança um alicerce indispensável para o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, Gohn (2006, p.30) assevera acerca dessa educação escolar aduzindo que: "Na educação formal espera-se, sobretudo que haja uma aprendizagem efetiva (que, infelizmente nem sempre ocorre), além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados".

Dessa forma, pode se observar que é a educação escolar que vai preparar as pessoas para o futuro e para os desafios da vida. Mas, nem sempre a escola consegue transmitir o conhecimento necessário, ficando muitas vezes a desejar, mas nem sempre isso ocorre por sua própria falha, mas em decorrência de vários fatores (ARANTES, 2011).

Nesse contexto, há que se levar em consideração a realidade social que cada aluno vive, a que saber como é o dia a dia dessa criança, as dificuldades que este encontra e para isso é que se faz indispensável à conciliação da família e escola, para juntas tentarem propiciar a educação adequada.

Diante deste cenário, teve origem a pedagogia sistêmica, que se constitui em um método no qual é estruturado pelos princípios da Constelação Familiar de Bert Hellinger, admitindo o aumento e ressignificação do olhar dentro do contexto escolar como um todo (NENEVE, 2021).

Para Bert Hellinger (2009 apud FRANCELINO et al., 2021, p.133),

a constelação familiar é um método terapêutico, fenomenológico que vem conseguindo bons resultados na resolução e mediação de conflitos nas áreas familiar, jurídica, empresarial e escolar. Sua proposta na educação é a de diagnosticar os emaranhados que minam as relações entre alunos e professores, professores e professores, alunos e gestão, professores e gestão e destes com seus familiares.

Sua prática acontece através de atendimentos sistemáticos aos alunos com as mais diferentes demandas, desde comportamentos suicidas, autolesões, perdas traumáticas, abandonos, depressão, ansiedade dentre outros [...].

No entendimento de Hellinger (apud SANTOS, 2019), cada ser humano é regido por três espécies de consciências, quais sejam: consciência sistêmica ou coletiva, consciência individual ou pessoal e consciência suprema ou universal. A identificação das espécies de consciências é importante para entender os desequilíbrios tratados na constelação familiar, sobretudo a consciência sistêmica, também denominada consciência coletiva, responsável por reger o equilíbrio e definir os papéis de cada indivíduo no grupo, se manifesta em padrões comportamentais, em relacionamentos, nos estados de saúde, etc.

Dentro deste contexto, a pedagogia sistêmica leva em conta o que existe de obscuro tanto nos sistemas familiares quanto escolares que acabam impedindo dessa pessoa crescer, por meio do olhar da constelação familiar sistêmica, que tem estado presente em inúmeros países do mundo,

e tem crescido muito no Brasil nos últimos anos, considerada uma das opções sistêmicas terapêuticas.

Assim, a metodologia das constelações familiares que Hellinger (2008) aplicou à terapia familiar e pessoal logo foi visto que poderia ter uma aplicação muito eficaz em todos sistemas humanos e, portanto, na educação.

Diferentes professores, pedagogos e psicólogos alemães começaram experiências de aplicação das ordens do amor em ambientes educacionais.

Uma das pioneiras foi Marianne Franke-Gricksch (2009) iniciou este trabalho na sala de aula, que vieram de situações muito desfavorecidas, obtendo resultados extraordinários. No entendimento de Serafim e Fernandes (2020, p.306),

Marianne Franke-Gricksch, terapeuta, pedagoga, professora, durante 25 anos lecionou em escolas de primeiro e segundo graus na Alemanha. Uma das maiores especialistas em Pedagogia Sistêmica do Mundo, com formação em terapia familiar, a sua experiência é expoente na área. Foi dela um dos primeiros movimentos na aplicação do conhecimento sistêmico-fenomenológico de Bert Hellinger dentro da escola. A sua experiência e os resultados que ela observou moldaram o movimento que veio a se tornar a Pedagogia Sistêmica mundialmente conhecida.

Os próximos a aplicar esta pedagogia foram Angélica Olvera e Alfonso Malpica, responsáveis pelo Centro Universitário Doutor Emílio Cárdenas (CUDEC) no México. Este centro acolhe alunos de todas as fases do ensino, desde a infância por intermédio da faculdade e tem uma longa história de inovação. Em 1999, ao se reunir trabalho de Bert Hellinger, eles viram claramente a grande importância que a abordagem das constelações familiares teriam em contextos educacionais e começou a aplicá-las no CUDEC (VILAGINÉS, 2015).

A aplicação da perspectiva sistêmica no campo educacional requer observar os princípios que sustentam as ordens do amor devem ser integrados a ela para que o objetivo pretendido seja atingido (LUSTOSA; SILVA, 2013). Entretanto, conforme ressaltou Parellada Enrich (2006), é preciso prestar atenção aos seguintes elementos:

- A importância da ordem, o que foi antes e depois, um olhar transgeracional, a importância do vínculo nas gerações.
- O valor da inclusão de todos os elementos do fato educativo.
- O peso das culturas de origem, que tem a ver no que se refere a lealdade à contextos de onde se veio.
- A importância das interações dentro do sistema (qualquer elemento disfuncional pode afetar o resto dos elementos).
- Ordens e desordens. Na maioria das vezes, eles operam em um inconsciente. Trata-se de identificar os distúrbios e olhar para as soluções que podem tornar o sistema mais funcional e operacional, favorecendo o aprendizado e bem-estar de todos os participantes do evento educacional.

Assim, a pedagogia sistêmica é a arte de contextualizar e ensinar a partir de esse olhar amplo que nos permite ver a organização, a interação dos elementos da escola e da estrutura espacial que a compõe, o lugar e as funções de cada um de seus elementos, bem quanto as diretrizes que conectam a família aos diferentes itens escolares (VIEIRA, 2018).

É a aplicação dessas ordens a todas as facetas o fato educacional: a organização de centros educacionais e equipes pedagógicas, a relação família-escola, o trabalho em sala de aula, a tutoria, a relação entre professores e alunos e entre os próprios professores, os conteúdos curriculares, as relações entre alunos, intervenções específicas, atenção à diversidade, etc.

Para Viera (2018), ao ampliarmos nosso olhar de forma sistêmica, entramos em contato a uma série de forças que já estão nos alunos, por exemplo, a força da sua história e da sua família, a força do grupo, conhecimento prévio, habilidades de auto-organização de um grupo, uma família, um aluno. Em suma, uma série de forças que podem ser colocadas a serviço da aprendizagem.

No entendimento de Vilagínés (2015), a metodologia utilizada por este tipo de pedagogia é fenomenológica, procurando identificar o que é óbvio, trabalhando por meio do que se tem, sabendo que a escola faz parte de um sistema, que os alunos fazem parte de outro sistema, que eles têm suas lealdades, e tudo isso é considerado caráter transgeracional, intergeracional e intrageracional. Os profissionais ligados a educação são de certa geração, possuem certa forma para ensinar, a escola é um sistema que possui suas próprias regras, crenças e formas de fazer consciente e inconsciente, e a família é outro sistema que tem sua história e peculiaridades.

Ainda segundo o autor, o objetivo essencial é encontrar a ordem natural e identificar distúrbios, e ocupar nosso lugar de direito, seja pais, mães, professores ou alunos. Contudo, isso significa aceitar os limites, e não assumir o controle do que não corresponde ao que se faz.

Como exemplo, Vilagínés (2015) menciona a questão de uma família que tem uma história muito difícil. Pode-se olhar para ela tendo arrependimento ou raiva se eles não frequentam a escola, ou pode julgá-los como sendo péssimos pais, que não cuidam dos filhos. Pode-se tentar ensiná-los, ou adotar o filho simbolicamente, isto é, encarregar-se do destino da criança. Mas isso provavelmente fará que se sintam mal, que se sintam diminuídos, já que tentam estar no lugar de pais. Além disso, o aluno se sentirá muito desconfortável, porque essa é a sua família, a única que ele tem, e como professores, precisam ter respeito. Assim, é importante trabalhar suas atitudes e sua forma de comunicação.

Para Neneve (2021), a criança ama seus pais, sejam eles quais forem, então os valoriza e os respeita. Segundo o autor, muitas vezes tem-se a ideia de como se nossa família fosse a mais correta. Na verdade, nossa família é uma entre milhões, e todos eles são bons e corretos, e ao mesmo tempo muito diferentes. Este é o primeiro fato a reconhecer: que famílias diferentes todos eles são válidos e todas as culturas também; são todas formas de existência, conquistas humanas e é muito importante que o professor respeite isso em cada caso.

Vilagínés (2015) assegura que é necessário que os professores esqueçam seus valores e

princípios, a fim de reconhecer os valores dos pais. Essa atitude permite que o professor contribua por meio do seu conhecimento e conquiste a confiança dos filhos ao servir os pais. Então pode complementar e completar o trabalho dos pais.

A primeira coisa que se precisa deixar claro quanto professores é a lealdade da criança a sua família. Cada criança age por amor e busca colocar-se no lugar do amor, e esse lugar nem sempre é o lugar da criança.

As crianças se esforçam com muita força para unir família e escola. Se não há ponte entre a família e a escola, a criança experimenta grande confusão e insegurança, já que cada sistema diz coisas diferentes e que para aprender, tem que trair sua família. Isso terá consequências graves para ele e seu aprendizado.

Neneve (2021) assevera que ter essa visão sistêmica implica antes de tudo ver a criança e sua família, suas regras, sua própria dinâmica e missão. É preciso respeitar o destino da família e da criança. Esta posição é a única que nos deixa a possibilidade de continuar o trabalho dos pais, educar a criança e que ela possa levar o que lhe é ensinado.

A falta de coerência entre nossas palavras e nossas atitudes é o principal causa de conflitos, paradoxos e contradições nas relações humanas. Assim, a partir da pedagogia sistêmica, deve-se prestar atenção aos elementos relacionais da comunicação. É aqui que ocorrerão as grandes mudanças que tomarão o ajuste possível entre os sistemas famílias e escola.

Entretanto, para uma escola aplique os princípios da pedagogia sistêmica, Vilagínés (2015) explica que ela deve incluir em seu projeto educacional algumas das linhas de ação a seguir apresentadas:

- Atribuir grande importância às atividades voltadas para o treinamento global das pessoas, o sentimento de pertencer ao centro de todos os envolvidos no ato educativo. Atribuir grande valor aos elementos relacionais do Educação. Um centro educacional é uma rede de links e sua evolução e boa a dinâmica se dá pela inclusão de todos os envolvidos e pela clareza da função e local de cada um de seus componentes.

- Melhorar o relacionamento junto as famílias, aumentar seu envolvimento na educação de seus filhos e filhas, e estabelecer linhas de ação conjuntas.

- Promover o papel da tutoria individual e em grupo como um elemento que reúne um grupo de alunos e seus professores e mantém o relacionamento as suas famílias. Coordenação entre os diferentes professores e o tutor de um aluno. Esta tarefa será realizada principalmente nas equipes de ensino, mas também fora delas, já que o tutor falará a família em nome da escola e da equipe.

- Promover a figura do coordenador de nível ou ciclo. Esta pessoa tem que coordenar todos os grupos e o corpo docente. Ele é responsável pelo desenvolvimento dos objetivos pactuados junto a coordenação pedagógica. Seus escopos de ação cobrem os aspectos curriculares, gestão e disciplina, bem quanto o levantamento de necessidades específicas, detectadas em alguns alunos.

Ele deve fornecer a eles um caminho de solução e garantir um bom clima no nível em que atua o coordenador.

O fortalecimento das equipes de ensino implica atuar por meio de critérios comuns a todos os professores, evitando a aparência do bom professor e do mau professor.

É preciso entender que na medida em que as coisas são feitas coletivamente e todos se envolvem, as coisas funcionam.

- Em relação à disciplina. O acompanhamento dos casos disciplinares será estabelecido de forma a proporcionar recursos para esses alunos e reeducar comportamentos. Serão buscadas maneiras de vinculá-los a escola. A linha de ação deve ser inclusiva. É de pouca utilidade expulsar um aluno se depois não forem procurados meios para que ele encontre seu lugar na escola. Será um espiral interminável de violência ou comportamento destrutivo.

- Já para o corpo docente, é fundamental trabalhar na direção que cada um professor encontre o seu lugar e seja muito claro sobre a sua função. Deve-se ter cuidado para que, na medida do possível, cada professor desenvolva as tarefas em relação às quais está mais motivado e preparado. Será assegurada uma boa comunicação entre as diferentes áreas dentro da escola. O que se deseja é uma escola onde todos se sintam incluídos, valorizados e reconhecidos.

Se um professor sentir que tem a equipe de gestão e a equipe de ensino ao seu lado, terá mais força e autoridade perante aos alunos, além de credibilidade ante as famílias. É importante evitar críticas entre colegas e nunca na frente dos alunos ou da família. Se o fizer, perderá sua autoridade diante dos alunos, bem como a confiança dos pais.

- Valores veiculares e educação emocional sistêmica dentro do currículo, competências sociais, cultura de mediação na resolução de conflitos.

A partir dessa concepção pode-se ter uma visão ampla do mundo dos alunos. Cuidando desses ingredientes relacionais da educação, suas atitudes e lugar como professores, treinarão os alunos sobre questões sistêmicas e emocionais, para que possam promover um clima relacional que facilitará o crescimento, bem-estar, diálogo, convivência e motivação para a aprendizagem.

Esta é uma tarefa que deve ser realizada em todos os ambientes educacionais, mas dado o grande déficit existente e a dificuldade de transmitir educação emocional dentro do currículo, é possível desenhar programas específicos focados nele.

Conforme ressaltado por Serafim e Fernandes (2020), a partir desta abordagem sistêmica, a educação emocional de uma criança não pode ser apenas o aprendizado de alguns recursos e habilidades para identificar e regular as emoções fora do contexto. Envolve olhar para a grande complexidade do indivíduo.

As autoras ressaltam que as emoções são tecidas em toda a rede de interações que uma pessoa estabelece. Somos um nó em uma rede de relacionamentos. Desta perspectiva, educação

emocional significa ampliar nosso olhar para todos esses fenômenos que estão influenciando nossa vida.

Assim, conforme mencionado por Hellinger (apud PARELLADA ENRICH, 2006, p.60), se aplicarmos essas linhas de ação, a escola se torna um piano cujo a música soa harmoniosa e as letras dizem: "Obrigado por confiar em nós e deixar seus filhos em nossas mãos, que são, sem dúvida, o nosso bem mais precioso!"

Em conclusão, Garlet (2015) afirma que a pedagogia sistêmica é uma educação dimensional que transita por meio do espaço e do tempo, e une mente e coração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, pode-se uma família é um campo de energia, podendo-a comparar a uma rede. Quando a rede é danificada num determinado local, a parte à sua volta fica enfraquecida e é a parte sólida da rede que a mantém. A estrutura da rede corresponde aos valores transpessoais. Ela tem exigências, todo o tipo de erro impõe, cedo ou tarde, castigo e reparação e as gerações futuras acabam por pagar por coisas que não fizeram. As constelações familiares revelam os momentos em que os valores foram desprezados e mostram-nos o caminho da cura.

As constelações têm sido assim um processo de ajuda para inúmeros casos onde questões pessoais como relacionamentos, sentimentos e sintomas, podem estar relacionados a temáticas mais profundas dos enredos familiares.

A perspectiva é olhar para o sistema familiar e poder resolver conflitos originários do passado e buscar soluções num nível mais profundo de entendimento, onde não há julgamentos, nem interpretações e sim a aceitação e integração que possibilitam a transformação para algo novo por intermédio de um relacionamento mais saudável, que amplie as percepções e se esteja em paz e harmonia.

A pedagogia sistêmica é uma filosofia e metodologia que inclui todos elementos do sistema educacional, a todos os professores, a todas as famílias, a todos alunos. Portanto, um de seus objetivos é trabalhar a inclusão e o sentido de pertencentes, que todos juntos fazemos parte de uma empresa comum que é a Educação.

Na verdade, isso se reflete no quadro normativo que regulamenta a educação, mas exclusões ocorrem em um plano inconsciente, porque não somos capazes de ampliar o nosso mapa ou o nosso olhar, não conseguimos sair do nosso contexto para abranger outro. Assim, verbalmente falamos de inclusão, mas a partir da comunicação não-verbal, excluimos, julgamos, desvalorizamos e, assim, perpetuamos problemas.

A pedagogia sistêmica fornece ferramentas e instrumentos para fazer coincidir a comunicação lógica e a comunicação analógica ou, pelo menos, diminuir essas mensagens duplas.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Josabete Rodrigues Teixeira. *Relação família e escola: a participação da família no contexto escolar e o pedagogo como mediador desta relação*. 2011. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2011.

BASTOS, Eliana Nunes Maciel. *Processos e Aprendizagens no Contexto Contemporâneo*. Curitiba: Editora São Braz, 2019.

BRITO, Bruna Ohana Silva. *Família e afetividade: a evolução legislativa da família e o vínculo afetivo nas relações familiares*. JusBrasil, 2016. Disponível em: <<https://brunaohanastb.jusbrasil.com.br/artigos/381641216/familia-e-afetividade-a-evolucao-legislativa-da-familia-e-o-vinculo-afetivo-nas-relacoes-familiares>>. Acesso em: 02 maio 2022.

CARVALHO, Bianca Pizzato. *Constelações Familiares na Advocacia Sistêmica: uma prática humanizada*. Joinville, SC: Manuscritos Editora, 2018.

CORRÊA, Mariza. *Repensando a família patriarcal brasileira*. In: CORRÊA, Mariza (Org). *Colcha de Retalhos* (ed). Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de Ruth M. Klaus. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação*. São Paulo em Perspectiva, 14(2) p.44-50, 2000.

FRANCELINO, Elizabete Távora et al. *As contribuições e desafios do projeto de constelação familiar sistêmica da EEFM João Mattos a outras escolas de educação básica do Ceará*. In: SENHORAS, Elói Martins (Org.). *Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. Cap. 14. p.132-146.

FRANKE-GRICKSCH, Marianne. *Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos*. Patos de Minas: Atman, 2009.

GARLET, Ana. Pedagogia sistêmica: relatos de uma professora de Ensino Fundamental com as Constelações Familiares. Iperoxo, 2015. Disponível em: <<https://iperoxo.com/2015/07/01/pedagogiasistematica-relatos-de-uma-professora-de-ensino-fundamental-com-as-constelacoes-familiares>>. Acesso em: 02 maio 2022

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOKHALE, S.D. A Família Desaparecerá? Revista Debates Sociais, nº 30, ano XVI, Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980.

GUEDES, Olinda Ferreira. Pedagogia Sistêmica: O que traz quem levamos para a escola? 1.ed. Curitiba: Appris, 2012.

HELLINGER, Bert. A Simetria Oculta do Amor. São Paulo: Cultrix, 2008.

LUSTOSA, Irene Nunes; SILVA, Magna J.S. Abordagem Sistêmica na Educação Brasileira: os desdobramentos da teoria na prática. Anais... XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Recife, 27 a 30 de maio de 2013.

MADALENO, Rolf. Curso de direito de família. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

NENEVE, Elisiane do Carmo. Pedagogia Sistêmica: uma nova perspectiva para a educação. In: SILVA, Américo Júnior Nunes da et al. (Orgs.). Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação 3. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. Cap. 08. p.88-100.

PARELLADA ENRICH, Carlos. La Pedagogia Sistêmica: un nuevo paradigma educativo. Cuadernos de Pedagogía, n. 360, p. 54-65, 2006.

RIBEIRO, Laís Souza. A participação da família na vida escolar dos filhos. 2011. 92f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB. Brasília, 2011.

RODRIGUES, Sívio. Direito civil. Direito de família. 27.ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

ROUDINESCO, Elizabeth. A família em desordem. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SANTOS, Natália Silva e. A constelação sistêmica e os meios alternativos de resolução de conflitos. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca, v.14, n.1, jun./2019.

SERAFIM, CARLA Cristina El-Hage; FERNANDES, Cleonice Terezinha. Pedagogia Sistêmica: uma nova abordagem no processo de ensino aprendizagem. Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., v. 21, n. 3, p. 303-313, 2020.

VIEIRA, Jean Lucy Toledo. Introdução à Pedagogia Sistêmica: uma nova postura para pais e educadores. 2.ed. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018.

VILAGINÉS, Mercè Traveset. La Pedagogia Sistemica: fundamentos y practica. 8ª reimpresión. Espanha: Grao, 2015.

PARADOXO DAS EMOÇÕES: UMA REFLEXÃO SOBRE AMOR E ÓDIO

BEATRIZ FERNANDES GÉLIO VASCONCELOS

Graduação em Psicologia pela Faculdade Unimar, 2001; Pós-graduação "Latu Sensu" Ludopedagogia, 2019, Faculdade Campos Elíseos; Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Universidade Metropolitana de Santos, 2013



RESUMO

O presente trabalho foi fundamentado sobre a Psicologia como ciência e profissão; a fisiologia das emoções; a linguagem dos sentimentos e sobre o amor e o ódio. Este estudo teve por objetivo conhecer na literatura os pressupostos teóricos específicos que embasam as emoções, mais especificamente, sobre o amor e o ódio. Os estudos das emoções é fundamental na formação de profissional de Psicologia por serem muito complexas e permeiam a vida do ser humano em toda sua existência. Os estudos de Piaget, Vigotsky, Wallon, Rogers, Goleman, Damásio e LeDoux mostram que o afeto é necessário a qualquer aprendizagem. Esses estudos da dimensão afetiva do ser humano, em especial dos escolares, indicam que há deficiência de conhecimento disponível sobre emoções e sentimentos bem como sobre a construção do conhecimento nessa área, o que justifica esta pesquisa. Há pouca consciência das emoções e sentimentos sentidos em si mesmo, havendo maior consciência das emoções/sentimentos sentidos pelo outro; há influência emocional recíproca na escola e ela interfere na aprendizagem; a alegria e o amor têm grande valor na relação professor-aluno, mas é acentuada a ausência de diálogo sobre a dimensão afetiva entre os sujeitos da escola, bem como é significativo o não reconhecimento da importância dessa dimensão. Como a inteligência cognitiva e a inteligência emocional bem desenvolvidas levam o indivíduo à condição de melhor leitor do mundo, com possibilidade de criticá-lo e recriá-lo, entendemos haver urgência em reverter o quadro de despreparo emocional dos responsáveis pela educação dos alunos a partir da expansão da consciência, já existente, da influência emocional sobre a aprendizagem, o bem-estar e o bem relacionarem-se os sujeitos e do desejo consciente e expresso de melhor lidarem com as emoções e sentimentos na escola

PALAVRAS-CHAVE: Amor, Ódio, Emoções, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A formação do profissional de psicologia é construída no cotidiano escolar, fundamentalmente no ensino superior. Por conseguinte, a eficiência do processo de ensino/aprendizagem do saber passa, necessariamente, pela atividade relacional docente-discente (PERRENOUD, 1993), que pode

despertar emoções positivas (amor) ou negativas (ódio) e influenciar as motivações dos alunos em função da imagem do professor em sala de aula.

As habilidades, atitudes e relações interpessoais caracterizam o docente como um profissional exemplar perante os estudantes. De acordo com Lowman (2004) as emoções ocasionadas por esses comportamentos dos professores no processo de ensino-aprendizagem influenciam principalmente dois aspectos: capacidade de produzir estímulo intelectual e a capacidade de produzir estímulos de relacionamento interpessoal.

Para Andere e Araújo (2008) a qualidade da formação dos docentes pode estar relacionada com as concepções sobre o papel do profissional da educação e com a concepção de ensino. Por isso, para Guerra (2003) há necessidade de assegurar competências intelectuais, técnica, pedagógica e política na formação dos professores. Tais competências estão relacionadas com o modelo de formação do professor apresentado por Vasconcelos (2000) e também citado em Andere e Araújo (2008): Formação Prática; Formação Técnico-científica; Formação Pedagógica; e Formação Social e Política.

Lowman (2004) desenvolveu um trabalho empírico observando 25 importantes professores considerados exemplares em diversas universidades da Carolina do Norte e da Inglaterra na década de 80. Como resultado destas investigações, criou um modelo bidimensional de efetividade de ensino. O modelo defende que para um professor universitário proporcionar qualidade ao ensino, deve possuir duas características chave de sucesso: estímulo intelectual e empatia ou relacionamento interpessoal (CATAPAN, SILLAS e COLAUTO, 2011).

Desse modo, estudar a relação professor-aluno é importante, principalmente porque o aprendizado chamado de não intencional, onde os alunos aprendem coisas além do que os professores esperam que os mesmos aprendam, depende em boa parte do tipo de relação que se estabelece entre o professor e o aluno. Tal relação pode ser explicada pela teoria psicanalítica, que apresenta o relacionamento com base em dois afetos básicos constituintes na estrutura psíquica: o amor e o ódio. Para compreender as ações humanas devem ser considerados os fatores que os acompanham e, cotidianamente cada pessoa estabelece relações de amor e ódio com as pessoas que os circundam. Ambos sentimentos muitas vezes se confundem, sendo possível amar e odiar uma mesma pessoa. Essa manifestação simultânea de atitudes e sentimentos, denominada de ambivalência, ocorre também nos relacionamentos entre alunos e professores.

A relação entre os afetos de amor e ódio é menos perceptível no ensino superior, embora apresentem um peso significativo na facilitação da aprendizagem. No ensino fundamental e médio as relações

de amor e ódio são mais perceptíveis visto que os professores atuam como pais substitutos e acabam por herdar os sentimentos que inicialmente se dirigiam aos pais.

Gil (2009) destaca que é importante que o professor entenda que o lugar que ocupa em relação aos estudantes não é somente o de aquele que ensina. Um professor, por exemplo, pode ser o modelo que o aluno quer seguir para sua vida. Essa dinâmica de transferência dos sentimentos ocorre de maneira tênue, mas são tão profundas que podem favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem. Daí a necessidade do professor buscar conhecer-se melhor no processo pedagógico, pois assim terão mais condições de lidar com as manifestações de transferência de atitudes em sala de aula, possibilitando assim o crescimento dos estudantes, assim como o seu próprio.

PROBLEMA

Entende-se que os estudantes estão cada vez mais críticos, exigentes pelo conhecimento que o mercado de trabalho demanda. Dessa forma, há uma maior cobrança pelo comprometimento dos docentes e a inserção de novas práticas pedagógicas para melhorar as relações de ensino e aprendizagem. A qualidade da formação dos docentes pode estar relacionada com as concepções sobre o papel do profissional da educação e com a concepção de ensino. Por isso há necessidade de assegurar competências intelectuais, técnica, pedagógica e política na formação dos professores.

OBJETIVO

O presente estudo é importante porque permite conhecer o que é fundamental no relacionamento entre professor-estudante em termos de desenvolvimento de estímulos intelectuais e interpessoais. Assim, a questão que orienta a pesquisa é: quais as atitudes representativas de emoção positiva (amor) e negativa (ódio) em estudantes a partir do comportamento de docentes no Brasil? Conseqüentemente, o objetivo subjacente da pesquisa consiste em identificar as atitudes representativas do amor (emoções positivas) e ódio (emoções negativas) em estudantes brasileiros com relação aos seus professores e vice-versa.

JUSTIFICATIVA

A pesquisa permitirá conhecer alguns fatores geradores de emoção positiva (amor) e negativa (ódio) nos discentes a partir do comportamento docente no Brasil. O desenvolvimento da pesquisa considera os pilares bidimensionais definidos por Lowman (2004) que são o estímulo intelectual e o relacionamento interpessoal. Tenta-se tecer uma conexão dos estímulos intelectual e interpessoal

com a teoria psicanalítica, olhando a relação entre os afetos de amor e ódio.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

Para seleção das fontes foram considerados como critérios os artigos e estudos que abordam a Pedagogia, Psicologia como base para a aprendizagem da criança, abordando a importância Emocional na Aprendizagem

FUNDAMENTAÇÃO

FISIOLOGIA DAS EMOÇÕES

Parece que tratar o tema emoção, cientificamente, esbarra na dificuldade de se definir satisfatoriamente esse termo.

De acordo com Marini Júnior (1975), as clássicas teorias sobre personalidades e emoções, baseadas em hipótese quase sempre de base filosófica, vêm cedendo lugar a fatos experimentais observados em laboratório. Quando se fala em emoções, refere-se a sensações subjetivas que ocorrem em resposta a um fator estimulante, geralmente externo.

Reid apud Marino Júnior (1975) apresenta a seguinte definições:

...O termo emoção pode ser empregado quando quisermos definir: a) um estado afetivo dado pela introspecção, geralmente mediado por atos interpretativos; b) o conjunto das alterações fisiológicas internas, que visam ao retorno do equilíbrio normal entre o organismo e o meio ambiente; c) os vários tipos de comportamento manifesto, estimulando pelo meio, e com ele se envolvendo em interações constantes, que são expressivas do estado fisiológico de excitação e também do estado psicológico mais ou menos agitado. (p.3)

Para Reid apud Marino Júnior (1975), uma emoção não é um estado mental privado, ou um conjunto de qualidade estáticas abstraídas de tal estado, ou resposta hipotalâmica com intensa descarga autônoma, nem um tipo de comportamento visto em termos puramente objetivos, nem uma situação-estímulo particular.

Para o autor, uma emoção é antes uma reação aguda, que envolve alterações somáticas, experimentadas como uma sensação mais ou menos agitada. A sensação e o comportamento que expressam, bem como a resposta fisiológica interna à situação-estímulo, são fatores que constituem a emoção. Assim, a emoção tem ao mesmo tempo componentes fisiológicos, psicológicos e sociais

Corroborando com as reflexões sobre o assunto, Vondehare apud Marino Júnior (1975) define emoção da seguinte forma:

...é uma maneira de sentir e uma maneira de agir. Pode ser definida como tendência de um organismo de aproximar-se ou afastar-se de um objeto, acompanhada de marcadas alterações somáticas – um impulso para agir e um elemento de prontidão ou alerta, uma superconsciência ou vividez dos processos mentais (...) uma depressão dos movimentos (p.4)

Pode-se inferir então, baseando-se nesta definição, que a emoção é constituída por quatro elementos principais: conhecimento, expressão, experiência e excitação.

A LINGUAGEM DOS SENTIMENTOS

Os sentimentos são subjetivamente a maneira pela qual o homem percebe. É como sentimos e reagimos ao mundo. Pensar sobre a própria realidade emocional é um recurso que o ser humano possui para avaliar suas lutas pela satisfação.

Quando os sentimentos estão integrados parece que se experimenta um maior grau de consciência. Parece importante que as pessoas aprendam a reconhecer seus sentimentos para que se integrem melhor no mundo, visto que as pessoas não têm a mesma maneira de agir e reagir frente a mesma situação.

Uma fala comum percebida entre os vários autores pesquisados na literatura psicológica, é a de que descrever adequadamente sentimentos e emoções equivaleria a descrever e explicar todas as manifestações da vida humana. Os autores procuram, então, traçar um esboço, uma idéia de alguns dos principais padrões de vida emocional tal como atuam sobre o comportamento dos indivíduos.

Klein& Riviere (1975) ao explicarem as emoções básicas do homem, afirmam que o instinto de agressividade, pelo menos no tocante a defesa é geralmente reconhecido como inato no homem e na maioria dos animais.

Com relação ao instinto de agressividade, as autoras explicam que, parece evidente que os impulsos agressivos constituem um elemento radical e básico. Os impulsos agressivos acham-se intimamente ligados a prazer e gratificação e esta gratificação pode estar acompanhada de sensações de fascinação ou excitação.

O AMOR E O ÓDIO

Existem reações emocionais difíceis de serem descritas. Palavras e gestos não são suficientes pra expressarem todos os sentimentos que o ser humano é capaz de experimentar.

Segundo Lowen (1984) é importante conhecer e analisar as reações emocionais, pois é uma forma de se compreender a personalidade humana. O autor se refere a duas emoções simples:

amor e ódio, definindo algumas relações entre as pessoas. Mostrando o antagonismo em casos de sentimentos hostis e afetuosos, compara o amor e o ódio.

Em suas considerações, Lowen (1984) ressalta pensamentos populares tais como: "Facilmente o amor transforma em ódio"; " O amor e o ódio andam sempre juntos" e "O amor termina, mas as relações convencionais pretendem que ela dure para sempre", para explicar que ao final de uma relação amorosa as pessoas sentem-se prisioneiras da outra.

Para poder entender considerações como citada, faz-se necessário que defina amor e ódio.

Valendo-se de Campbell (1986) pode-se definir o amor como o prazer aplicado nas experiências junto ao sexo oposto. Esta manifestação ocorre desde a infância até a maturidade onde ocorre o mecanismo de sublimação. Percebe-se, então, que nesta definição evidencia-se o amor baseado no prazer.

Na opinião de Lowen (1984), o amor é um sentimento natural que permeia determinados relacionamentos.

Marino Júnior (1975) assim define o amor:

...Aparece como impulso que impede à aproximação com o objeto da afeição. O quadro autônomo traduz-me por rubor, calor, salivação e um comportamento motor do tipo lânguido. (p.7)

Vivemos em uma sociedade em que sentimentos como o amor parecem ser considerados como tolice, ingenuidade sentimental e estão fora de moda. Parece que os céticos estão sempre aptos a ridicularizar aqueles que cultuam tais emoções.

De acordo com Buscaglia (1997) se você ama é considera ingênuo; se é feliz, frívolo e simplista; se é generoso e altruísta é considerado suspeito; se perdoa é fraco; se confia é um tolo; se tentar ser todas essas coisas as pessoas têm a certeza de que é impostor.

Para o autor, esta atitude frívola é fruto de uma sociedade descomprometida, onde as pessoas consideram as relações mais profundas uma invasão da individualidade. Essa maneira de pensar tem isolado as pessoas, fazendo com que elas percam as coisas e os momentos mais importantes da vida, tirando às vezes, seu próprio significado. Em contrapartida, a emoção antagônica ao amor é o ódio.

Campbell (1986), etimologicamente a palavra ódio vem do latim *ódium*, que significa paixão que impede a causar ou desejar mau a alguém; excreção, raiva, rancor, ira, aversão a pessoa, atitude ou coisa; repugnância, antipatia, desprezo e repulsão.

Viso dessa forma, parece ser o ódio uma mistura de emoções consideradas negativa que leva o ser humano a experimentar sensações desagradáveis.

Para Klein & Riviere (1975), via de regra, o ódio é uma força destrutiva e desintegradora, tendendo para privação e a morte, contrapondo-se ao amor que é uma força unificadora e

harmonizadora, tendendo para a vida e o prazer. Afirma que a agressividade está intimamente associada

ao ódio e o amor brota das forças vitais e encontra-se intimamente associado desejo.

Comentam as autoras que a finalidade da vida é viver, e viver prazerosamente. Para alcançar esta finalidade, o ser humano procura manejar e distribuir as forças destrutivas que traz dentro de si, descarregando-as, desviando-as e fundindo-as de modo a obter o máximo de segurança possível na vida. O resultado distinto encontrado para cada indivíduo é, em geral, produto de dois fatores variáveis:

... o poder das tendências ao amor e ao ódio (as forças emocionais presentes em cada um de nós) e a influência do ambiente no decurso da vida sobre cada um de nós, permanecendo os dois fatores em constante interação desde o nascimento até a morte. (Klein& Riviere, 1975, p.16).

Prosseguindo a investigação sobre o assunto, encontra-se na literatura pertinente Gaiarsa (1993) que em seu livro "Agressão, Violência e Crueldade", comenta que o ser humano, ao ser amado, desencadeia uma tortura ciumenta e torturante, uma vigilância desconfiada, um exclusivismo estreito e uma cobrança de direitos preconceituosos.

O autor afirma que em matéria de agressão, ao ser amado, consegue-se o limite, mas acredita que no amor não se deve ter direitos e nem obrigações. Tecendo considerações sobre o casamento, explica que este vem acompanhado de algumas exigências – "Seremos tudo um para o outro a vida inteira" - e paulatos nessa premissa, as pessoas acreditam ter o direito de exigir e fazer cobranças ao outro.

Para Gaiarsa (1993) esse relacionamento seria mais de posse do que doação, pois, a pessoa objeto do amor, tem poder sobre o outro e, muitas vezes, este poder é usado contra a própria pessoa que ama. Exemplifica tal situação da seguinte forma: " Se você me ama, então tenho direito de exigir e querer de você tudo o que me der na cabeça – e aí de você se não fizer assim. Deixo de amá-la. (p.40)"

Para Buscaglia (1994) somos todos seres emocionais, sente-se emoção mesmo perante as mais insignificantes experiências mas, mesmo quando se está certo do que se sente, as emoções têm o poder de ditar as atitudes. Agem como estímulo e guia para as reações.

Segundo o autor, amar é muito complexo pois as pessoas estão sempre em mutação, visto que a natureza humana é dinâmica e assim sendo, fica muito difícil se incapacidade de relacionar-se uns com os outros, as expressões emocionais das pessoas estão atingindo proporções assustadoras. Parece que as noções de casamento, famílias que perduram e amizades longas têm sido consideradas ultrapassadas.

Segundo Gaiarsa (1994) o amor e o ódio são antagônicos e familiares, existindo a possibilidade do ódio ser amor. Comenta que principalmente nos relacionamentos a dois, se as pessoas não se sentem satisfeitas parece existir uma "máquina diabólica" capaz de transformar amor em ódio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse artigo, refletiu-se e estudou sobre as emoções. Porque, então, se as emoções são diferentes, enfocar o amor e o ódio? Pelo fato de acredita-se que, enquanto futuro profissional da psicologia, é importante um estudo mais profundo de questões que permeiam a vida das pessoas.

De acordo com Colassatti (1981, p.130):

“... O amor não é um fenômeno equestre. Não começa no dorso de um cavalo, preferivelmente branco, que vai passando pela floresta da nossa juventude, e no qual tomamos uma carona em rumo direto para a felicidade... não é obra do acaso, golpe de sorte ou predestinação. O amor aquele amor maior, é fruto de dedicação e do cuidado com o que construímos em suas várias etapas... um longo trabalho de aprimoramento.”

Na trajetória teórica percorrida no desenvolvimento do trabalho, percebeu-se que os autores apresentam diferentes reflexões sobre as emoções.

O ser humano é muito complexo e, estudar e definir a complexidade de suas emoções, de suas ações e reações, é tarefa exaustiva que acredita-se não poder ser vista apenas por um ângulo.

O homem parece ser responsável por viver sua vida e por encontrar-se, e, a psicologia, propiciar-lhe o suporte necessário neste processo que vem a ser busca constante. Segundo Buscaglia (1997), a descoberta do “Ego” é uma busca universal e um estado de ser, que traz consigo o poder de experimentar a textura da vida, com maior intensidade, sensibilidade e responsabilidade.

De acordo com o estudo realizado, pode-se dizer que as emoções estão na origem de nossas experiências mais felizes e mais dolorosas e, conhecer como as pessoas as perceberem e lidam com as mesmas é fundamental para compreensão do ser humano. Podemos percebê-las em alterações físicas, orgânicas, como também nas reações emocionais.

Diferentes abordagens psicológicas e diferentes formas de relações humanas, refletem e expressam as emoções. Não se deve esquecer que um dos mecanismos de defesa é o do dogmatismo.

Assim, como queríamos demonstrar, este estudo parece ser de fundamental importância para os estudantes e profissionais

REFERÊNCIAS

BUSCAGLIA, Leo F. *Amor, Vivendo e Aprendendo*. Rio de Janeiro: Record, 1982.

———. *Amor Uns aos Outros . O desafio das Relações Humanas*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

———. *Nascido Para Amar. Reflexões Sobre o Amor*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

———. **Assumindo a sua Personalidade**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CABRAL, ÁLVARO & NICK, Eva. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix 1997.

COLASANTI, Marina. **Mulher Daqui Prá Frente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1981

CAMPBELL, J Robert. **Dicionário de Psiquiatria**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986

GAIARSA, José Angelo. **Agressão, Violência, Crueldade**. São Paulo: Gente, 1993

KLEIN, Melanie & RIVIERE, Joan. **Amor, Ódio e Reparação: as emoções básicas do homem do ponto de vista psicanalítico**. Trad. Maria Helena Senise. São Paulo: EDUSP, 1975.

LOWEN, Alexander. **Prazer- Uma abordagem Criativa da Vida**. Trad. Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1984.

MARINO JÚNIOR, Raul. **Fisiologia das emoções. Introdução à Neurologia do Comportamento, Anatomia e Funções do Sistema Límbico**. São Paulo: Sarvier, 1975.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 1986

TELES, Maria Luiza S. **O que é Psicologia**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994

O CONCEITO DA ARTETERAPIA PARA A ESCOLA, ALUNO E PROFESSOR

CRISTIANE QUEIROZ DE ALMEIDA

Graduação em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade IMPEMIG - Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Céu Três Lagos e Professora de Ensino Fundamental I na E.E. Pres. Tancredo de Almeida Neves.



RESUMO

A Arteterapia possibilita ao participante estabelecer uma conexão direta com suas necessidades inconscientes. Pois ao se trabalhar, através das linguagens plásticas, ele materializa o que transborda do seu inconsciente, transpondo imagem concreta. Assim a Arteterapia pode constituir-se em uma terapêutica capaz de participar de uma rede de recursos terapêuticos preciosos para a melhoria da qualidade de vida daqueles que precisam estar bem para poderem atender e auxiliar a outros. O Objetivo geral deste trabalho foi de descrever de que forma a Arteterapia oportuniza aos professores, através das linguagens expressivas da Arte, momentos de saúde e maior qualidade de vida, a fim de melhor poderem cuidar de si e daqueles que necessitam de seus cuidados. A questão principal deste é amar incondicionalmente o processo de educar, seja na escola ou em casa, contribuindo para a aproximação da família, escola e comunidade, melhorando a qualidade do ensino e a qualidade de vida do envolvido diretamente, o aluno. Concluiu que como professora, após ter posto a Arteterapia em prática, me sinto tranquila e confiante para enfrentar as dificuldades do dia a dia e consegui expressar de forma prazerosa, questionando-me, reencontrando-me e, desta forma, atuando de forma mais integrada e consciente no local em que trabalho, dentro da escola como um dos milhares de Cuidadores existentes no mundo inteiro.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia; Educar; Linguagens; Professor

INTRODUÇÃO

A Arte faz parte da história e da humanidade, desde o início dos tempos até os dias de hoje, onde a Arteterapia passou a ser considerada profissão no século XX.

Hoje em dia a Arteterapia é desenvolvida em hospitais e em instituições que resgatam a qualidade de vida do indivíduo.

Nos dias de hoje, a Arteterapia não é somente desenvolvida em hospitais, e sim em várias instituições visando resgatar a qualidade de vida do indivíduo e o processo ensino aprendizagem, desde os anos iniciais de aprendizagem até infinitas idades.

Exigindo que pais e alunos trabalhem em conjunto, o papel da escola é envolvê-los sempre, no seu dia a dia e principalmente no cotidiano escolar e familiar, resgatando o humanismo na educação através da Arteterapia.

A Arteterapia tem como principal objetivo atuar como um catalisador, favorecendo o processo terapêutico, de forma que o indivíduo entre em contato com conteúdos internos e muitas vezes inconscientes, normalmente barrados por algum motivo, assim expressando sentimentos e atitudes até então desconhecidos.

A Arteterapia resgata o potencial criativo do homem, buscando a psique saudável e estimulando a autonomia e transformação interna para reestruturação do ser.

Propõe-se então, a estruturação da ordenação lógica e temporal da linguagem verbal de indivíduos que preferem ou de outros que só conseguem expressões simbólicas. A busca da terapia da arte é uma maneira simples e criativa para resolução de conflitos internos, é a possibilidade de catarse emocional de forma direta e não intencional.

O QUE É ARTETERAPIA?

Arteterapia é um processo terapêutico que se serve do recurso expressivo a fim de conectar os mundos internos e externos do indivíduo, através de sua simbologia. Vários autores definiram a Arteterapia, todos com conceitos semelhantes no que diz respeito à auto expressão.

É a arte livre, unida ao processo terapêutico, que transforma a Arteterapia em uma técnica especial. Segundo a Associação Brasileira de Arteterapia, é um modo de trabalhar utilizando a linguagem artística como base da comunicação cliente-profissional. Sua essência é a criação estética e a elaboração artística em prol da saúde.

CONCEITOS DA ARTETERAPIA

A prática da Arteterapia pode ser baseada em diferentes referenciais teóricos, como a Psicanálise, a Psicologia Analítica, a Gestalt-terapia, dentre outras abordagens advindas especialmente do campo da Psicologia, que considera fundamental a compreensão do arteterapeuta acerca do ser humano. Desta forma, os conceitos em Arteterapia diferenciam-se amplamente conforme a abordagem seguida pelo arteterapeuta.

No caso da prática arteterapêutica pautada na Psicologia Analítica, aponta-se que, para Jung, a arte tem finalidade criativa, e a energia psíquica consegue transformar-se em imagens e, através dos símbolos, colocar seus conteúdos mais internos e profundos. De acordo com o pensamento junguiano, deve-se observar os sonhos, pois são criações inconscientes que o consciente muitas vezes consegue captar, e junto ao terapeuta pode-se buscar sua significação.

No volume XI de *Obras Completas de Freud*, ele relata que frequentemente experimentamos os sonhos em imagens visuais, sentimentos e pensamentos, sendo mais comum na primeira forma. E parte da dificuldade de se estimar e explicar sonhos deve-se à dificuldade de traduzir essas imagens em palavras. Muitas vezes, quando as pessoas sonham, dizem que poderiam mais facilmente desenhá-los que escrevê-los. De acordo com escritos freudianos, as imagens escapam com mais facilidade do superego do que as palavras, alojando-se no inconsciente e por este motivo o indivíduo se expressa melhor de forma não verbal.

A necessidade da comunicação simbólica origina-se deste pressuposto, como forma de autoconhecimento no tratamento terapêutico. Quanto à Arteterapia de Orientação Psicanalítica, um autor que traz importantes contribuições teóricas é Donald Woods Winnicott. Ele foi um pediatra e posteriormente psicanalista inglês que desenvolveu uma teoria sobre o desenvolvimento emocional que dava grande importância para a criatividade como um elemento atrelado à Saúde. Além disto, instaurou o recurso do grafismo nos atendimentos que realizou, denominando a técnica criada como *Jogo do Rabisco*. É um autor que dá grande importância para a relação estabelecida entre paciente e terapeuta, mais do que para a verbalização de interpretações dos possíveis conteúdos inconscientes que podem estar presentes nas produções.

Partindo do princípio de que muitas vezes não se consegue falar a respeito de conflitos pessoais, a Arteterapia propõe recursos artísticos para que sejam projetados e analisados todos esses processos, obtendo-se uma melhor compreensão de si mesmo, e podendo ser trabalhados no intuito de uma libertação emocional.

A Arteterapia baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e enriquecedor da qualidade de vida das pessoas. Por meio do criar em arte e do refletir sobre os processos e os trabalhos artísticos resultantes, pessoas podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentar a autoestima, lidar melhor com sintomas, stress e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos, emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico.

As linguagens plásticas, poéticas e musicais, dentre outras, podem ser mais adequadas à expressão e elaboração do que é apenas vislumbrado, ou seja, esta complexidade implica na apreensão simultânea de vários aspectos da realidade. Esta é a qualidade do que ocorre na intimidade psíquica: um mundo de constantes percepções e sensações, pensamentos, fantasias, sonhos e visões, sem a ordenação moral da comunicação verbal do cotidiano.

Uma obra de arte consegue, por si só, transmitir sentimentos como alegria, desespero, angústia e felicidade, de maneira única e pessoal, relacionadas ao estado espiritual em que se encontra o autor no momento da criação.

A utilização de recursos artísticos (pincéis, cores, papéis, argila, cola, figuras, desenhos, recortes, etc.), tem como finalidade a mais pura expressão do verdadeiro self, não se preocupando com a estética, e sim com o conteúdo pessoal implícito em cada criação e explícito como resultado final. Contudo, as técnicas de utilização dos materiais, acima citados, são para simples manuseio

No volume XI de *Obras Completas de Freud*, ele relata que frequentemente experimentamos os sonhos em imagens visuais, sentimentos e pensamentos, sendo mais comum na primeira forma. E parte da dificuldade de se estimar e explicar sonhos deve-se à dificuldade de traduzir essas imagens em palavras. Muitas vezes, quando as pessoas sonham, dizem que poderiam mais facilmente desenhá-los que escrevê-los. De acordo com escritos freudianos, as imagens escapam com mais facilidade do superego do que as palavras, alojando-se no inconsciente e por este motivo o indivíduo se expressa melhor de forma não verbal.

A necessidade da comunicação simbólica origina-se deste pressuposto, como forma de autoconhecimento no tratamento terapêutico. Quanto à Arteterapia de Orientação Psicanalítica, um autor que traz importantes contribuições teóricas é Donald Woods Winnicott. Ele foi um pediatra e posteriormente psicanalista inglês que desenvolveu uma teoria sobre o desenvolvimento emocional que dava grande importância para a criatividade como um elemento atrelado à Saúde. Além disto, instaurou o recurso do grafismo nos atendimentos que realizada, denominando a técnica criada como *Jogo do Rabisco*. É um autor que dá grande importância para a relação estabelecida entre paciente e terapeuta, mais do que para a verbalização de interpretações dos possíveis conteúdos inconscientes que podem estar presentes nas produções.

Partindo do princípio de que muitas vezes não se consegue falar a respeito de conflitos pessoais, a Arteterapia propõe recursos artísticos para que sejam projetados e analisados todos esses processos, obtendo-se uma melhor compreensão de si mesmo, e podendo ser trabalhados no intuito de uma libertação emocional.

A Arteterapia baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e enriquecedor da qualidade de vida das pessoas. Por meio do criar em arte e do refletir sobre os processos e os trabalhos artísticos resultantes, pessoas podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentar a autoestima, lidar melhor com sintomas, stress e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos, emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico.

As linguagens plásticas, poéticas e musicais, dentre outras, podem ser mais adequadas à expressão e elaboração do que é apenas vislumbrado, ou seja, esta complexidade implica na apreensão simultânea de vários aspectos da realidade. Esta é a qualidade do que ocorre na intimidade psíquica: um mundo de constantes percepções e sensações, pensamentos, fantasias, sonhos e visões, sem a ordenação moral da comunicação verbal do cotidiano.

Uma obra de arte consegue, por si só, transmitir sentimentos como alegria, desespero, angústia e felicidade, de maneira única e pessoal, relacionadas ao estado espiritual em que se encontra o autor no momento da criação.

A utilização de recursos artísticos (pincéis, cores, papéis, argila, cola, figuras, desenhos, recortes, etc.), tem como finalidade a mais pura expressão do verdadeiro self, não se preocupando com a estética, e sim com o conteúdo pessoal implícito em cada criação e explícito como resultado final. Contudo, as técnicas de utilização dos materiais, acima citados, são para simples manuseio

dos mesmos, e não para profissionalização ou comercialização.

A ARTETERAPIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A arte é, entre todas as atividades, a que agrega de modo mais eficiente os aspectos racionais e criativos do ser humano. Ao desenvolver uma atividade artística, o sujeito não só estará interferindo na realidade, como também estará estruturando-se de forma mais adequada, saudável e eficiente.

Através das diversas manifestações artísticas, as pessoas podem se expressar de uma forma própria e singular e superar as mais diversas barreiras da comunicação.

Utilizando-se de todas as expressões artísticas e com recursos simples e muito eficientes a arte terapia favorece o desenvolvimento e à superação de limitações pessoais, buscando-se assim o aumento do repertório de habilidades, a melhor estruturação da personalidade, o aumento do horizonte de interesses, a composição de novos objetivos e a melhor habilidade em lidar com os seus próprios conflitos.

Muitas instituições voltadas para a inclusão social utilizam a arte, como importante meio educacional. Onde outras metodologias falharam a arte alcançou resultados significativos, principalmente ao atrair espontaneamente meninos e meninas para outras atividades educativas e sociais.

Ferraz e Fusari, diz que:

"A educação escolar deve assumir, através do ensino e da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, a responsabilidade de dar ao educando o instrumento para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante". (Ferraz e Fusari, 1983, p. 33 e 34).

Através de um projeto educativo escolar, integrando todas as disciplinas é possível junto com o professor de artes, trabalhar de forma significativa com o objetivo de atrair alunos para que possam desenvolver a aprendizagem, e recuperar sua autoimagem.

Atividades simples tais como a hora do conto, desenhos, interpretação oral e escrita, dramatização dos personagens, ou seja, através de arte terapia interativa.

A utilização de recursos artísticos para auxiliar o desenvolvimento de conteúdos escolares específicos vem-se expandindo cada vez mais, com o foco do trabalho pedagógico na aprendizagem do aluno. Os cursos de formação de professores procuram enfatizar atividades didáticas que privilegiem a ação do aluno e, nesse sentido, atividades artísticas são excelentes recursos, uma vez que a arte vem ocupando significativo espaço na formação humana, desde o início das civilizações até a atualidade.

No entanto, sabemos que a arte é um elemento muito importante na vida de cada pessoa e que o educador, de modo especial, pode munir-se, através da arte, de uma riqueza inesfinitável de

recursos que auxiliem sua tarefa educativa, principalmente a partir do momento em que se conscientize de que pode e é interessante que trabalhe, também, sua própria onipotência, reestruturando a concepção de saber, que não se restringe ao lógico-matemático, mas abarca todos os tipos de inteligência e lhe possibilita a busca de diferentes maneiras de transmitir a mesma mensagem, aproveitando todas as possibilidades que o repertório de conhecimentos e emoções do aluno traz.

Assim, com lucidez, compromisso e responsabilidade, práticas e vivências são utilizadas para trabalhar os bloqueios de aprendizagem e a construção dos conceitos. Dessa forma, o docente não vai negar a inteligência do outro, mas dispor-se a percebê-la, a identificar qual canal prioritário é utilizado para conhecer o mundo, analisá-lo, aprender. Vai valorizar o aprendente e apostar na sua aprendizagem, investir na sua formação, utilizar a expressão artística para estimulá-lo a exprimir, sem receios, sem censuras, sem se importar com talento ou capacidade criativa, seus sentimentos e emoções, fazendo, posteriormente, a interpretação do que pode exprimir através da criação artística.

Educadores já despertos para tais possibilidades refletem, dirigem o olhar, também, para suas próprias vivências: analisam os respectivos sentimentos, procedimentos, reações, procurando enxergá-los com equilíbrio, pesando as adequações e inadequações, flexibilizando, dando-se oportunidade de investir, falhar, acertar, negociar, aceitando-se como seres em transformação, eternos aprendizes que interagem com o aluno, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo. Nesse processo, se enriquecem e, utilizando o recurso da arte como mediadora do diálogo interno, da visão de mundo, de professor, de escola e de si mesmos se aperfeiçoam, ampliam a própria visão e possibilidades, se embelezam.

Durante esse processo amadurecem revêem todo o conteúdo que desenvolvem em suas aulas, analisam, refletem sobre os entraves encontrados, não como vítimas do processo, mas como coautores, e relativizam, quer seus acertos, quer as falhas, percebendo que a ótica pela qual analisavam o mundo era mais rígida e deveria de beneficiar seja a si mesmos, seja aos seus interlocutores. Interessando-se pela arte-terapia, utilizando seus recursos, estão flexibilizando e dando oportunidade ao aparecimento de perspectivas que antes nem percebiam ou, quando percebiam, desconsideravam.

O Educador de Arte-terapia, deve pesquisar constantemente, buscar fundamentação teórica para embasar sua aprendizagem e seu trabalho, para poder discriminar suas possibilidades de cooperação e complementaridade, bem como contemplar um outro lado seu e perceber a transformação pela qual está passando; perceber as vivências que lhe estão permitindo trabalhar a autoimagem, bem como a percepção de que é positivo investir em comportamentos que não polarizem, mas ajudem a relativizar e amadurecer.

É importante que cada educador/arte terapeuta esteja desperto, atento à dinâmica da escola como um todo e da sala de aula em particular, cômico de que é fundamental para o processo de identificação, valorizar personagens com traços de sabedoria e perspicácia, que usem estratégias para convencer os oponentes, vencendo pela sutileza e não pela força física; ciente de que nenhum

herói sozinho dá conta de toda a diversidade, mas que, de acordo com a situação, cada uma das forças heroicas (prazer, competição, força, sabedoria, colaboração, complementaridade) deve ser resgatada/convocada, para agir na superação dos obstáculos, na transformação e evolução da própria atuação.

Nesse sentido as atividades de arte-terapia estimulam à desinibição, o autoconhecimento, a criatividade, levando os participantes a uma sensação de integração com o mundo que insliga à resolução de conflitos pessoais, à melhoria do relacionamento social e desenvolvimento harmônico da personalidade.

A arte-terapia pode ser utilizada como elo de interação entre os vários campos do conhecimento, colaborando sobremaneira na construção da interdisciplinaridade no âmbito da escola, elaborando a comunicação entre as possibilidades e limites próprios da ciência e a expressiva liberdade de criação da arte; fazendo ligações entre anseios gerados pelo mundo atual com o mais remoto passado, enfim promovendo o desenvolvimento do potencial humano através de situações que favoreçam a leitura do mundo de maneira ampla, rica e profunda.

A IMPORTÂNCIA DA ARTETERAPIA PARA AS CRIANÇAS

É muito importante para o ser humano, principalmente em sua fase inicial da vida, onde sua personalidade está sendo formada, que ele possa ter contato com atividades que proporcionem estímulo à sua criatividade.

O curso de arte para crianças busca desenvolver nos futuros adultos uma capacidade criativa e intelectual aguçada e preparada para as situações do dia-a-dia.

Tendo como base o desenho, a pintura e as experiências tridimensionais, o curso visa desenvolver o potencial criativo da criança, através de oficinas semanais. É estruturada pelas questões temáticas que envolvem o homem, o ambiente, a natureza, a história, a tecnologia e pelos conceitos do fazer artístico.

Enfatizando o cuidado com o meio ambiente, as crianças aprendem a reutilizar embalagens plásticas e metálicas, transformando o lixo em obras de arte personalizadas. Aprendem a ver e expressar a linha, a cor, o espaço, o volume, os grafismos e texturas, através do desenho e da pintura. Aprendem noções de história da arte, composição e pesquisa de materiais expressivos. Desenvolvem esses conteúdos através da análise e estudo das obras de artistas, movimentos ou períodos artísticos diferenciados.

O desenho tem papel fundamental na formação do conhecimento e requer grande consideração no sentido de valorizar desde o início da vida da criança, considerando a bagagem que traz de casa, assim como seu próprio dia-a-dia.

O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que registra a evolução da criança.

A criança ao desenhar desenvolve a auto expressão e atua de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros.

É de ressaltar que o professor deve oferecer para seu aluno a maior diversificação possível de materiais, fornecendo suportes, técnicas, bem como desafios que venham favorecer o crescimento de seu aluno, além de ter consciência de que um ambiente estimulante depende desses fatores colocados, permitindo a exploração de novos conhecimentos.

Partindo do pressuposto de que não são oferecidos tais suportes, a tendência é que o aluno bloqueie sua criatividade, visto que não lhe foram oferecidas tais condições.

A importância de valorizar o desenho desde o início da vida da criança se dá pelo fato da necessidade que o universo infantil tem em ser estimulado, desafiado, confrontado de forma que venha enriquecer as próprias experiências da criança.

Valorizando a arte, ou seja, o desenho na escola, o professor estará levando o aluno a se interessar pelas produções que são realizadas por ele mesmo e por seus colegas, bem como por diversas obras consideradas artísticas a nível regional, nacional e internacional.

Enquanto mediador do conhecimento, o professor é essencial para incentivar o aluno, seja ele pelo caminho da arte ou por outra área do conhecimento, oferecendo os melhores suportes, de forma que venha a somar no crescimento e formação do mesmo.

A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização.

Para (MARTINS, M. et al, 1998, p.57):

"Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o representa à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário".

De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p. 16), "a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo".

Por esse prisma, consideramos que a Arte deixe de ser apreciada como uma atividade e passe a ocupar a categoria de disciplina de Arte, para que ela passe a ser mais do que algo para ser lido só na escola, mas algo que provoque mudanças de comportamento.

O PROFESSOR EDUCADOR NA PRÁTICA DA ARTERAPIA

Durante todo o seu desenvolvimento expressivo a criança conhece e aprimora saberes, técnicas e sensações, construindo assim, sua poética pessoal. É nesse aprimorar/construir que se faz necessária uma boa prática pedagógica desenvolvida pelo professor.

Podemos concordar com Ferraz e Fusari (1989, p. 49) quando explicam que “no encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos”. O papel do professor é mediar os conhecimentos, apresentar novos saberes aos que a criança já possui.

Tudo o que ela adquire, seja por intermédio do professor ou do seu meio (família, colegas, sociedade), ajuda no desenvolvimento de suas expressões e percepções. O professor como principal mediador dos conhecimentos, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico.

De acordo com os BNCC – Artes (1997, pp.47 e 48) “aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado”, dessa forma é função do professor escolher quais os recursos didáticos mais eficientes para expor os conteúdos, “observando sempre à necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz”.

Vários fatores são importantes para que as aulas sejam significativas para as crianças, como ter um ambiente estimulante e desafiador, acolher o que os alunos trazem e trabalhar com o cotidiano das crianças, ou seja, com o repertório oferecido pela comunidade. (BNCC – Artes, 1997).

De acordo com os BNCC – Artes (1997, p. 110), o professor é um “criador de situações de aprendizagem”. Ele é o incentivador, estimulador, o profissional que trabalha para que suas aulas sejam significativas para seus alunos.

O professor de Arte precisa estar atento ao trabalho que está desenvolvendo com seus alunos, analisar se está ajudando a desenvolver mais sua percepção, buscando assim a construção de sua poética pessoal, pois:

[...] valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, “talas”, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam idéias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo professor de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 118).

É necessário que o educador analise e valorize o processo e não o produto final incentive o aluno a buscar e criar, a se sensibilizar com as cores, gestos e sons. O trabalho do professor é incentivar e valorizar a imaginação dos alunos, ouvir e ver o que já sabem fazer.

Segundo as autoras Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 118), “é exercitando esse pensar imaginativo que podemos encontrar soluções inovadoras e ousadas, seja no campo da ciência, seja no da arte”.

Já o autor Jorge Larrosa (2003, pp. 51 e 52), nos apresenta uma definição de professor um pouco mais poética. Afirma que professor é “alguém que conduz alguém até si mesmo” e, se olharmos para nossa vida encontraremos “alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e

lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser”.

Após essas definições podemos dizer que o bom professor é aquele que se empenha no que faz e que tem como objetivo o crescimento e o desenvolvimento de seus alunos.

O professor nas aulas de Arte deve visar o desenvolvimento da poética do aluno e do seu modo de se expressar, não de forma impositiva, mas incentivando suas produções. É preciso estar atento, pois de acordo com os autores Lowenfeld e Brittain (1970, p. 78), “um mau professor é pior do que não haver professor algum”.

Ao conduzir o aluno a si mesmo, o professor pode trabalhar estimulando o desenvolvimento de sua criatividade, o que facilitará a construção de sua poética pessoal e de sua forma de ver, sentir e se expressar no mundo.

Para Lowenfeld e Brittain (1970, p. 48) “as crianças que ficam inibidas em sua criatividade, por regras ou forças que lhe são alheias, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou ao desenho mecânico”. Para que isso não ocorra é importante o trabalho do professor como mediador e incentivador.

A poética pessoal, assim como a criatividade e o gosto pela arte, só será desenvolvida se fizerem sentido para a criança.

Para Martins, Ficosque e Guerra (1998, p. 128) [...] o que “decoramos” ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós. É um conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que no decorrer do tempo é esquecido. Não faz parte de nossa experiência. Só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós.

As aulas de Arte precisam ser significativas. O professor precisa conhecer seus alunos, partir de suas preferências, do que já sabem e ampliar o seu repertório. Para isso ele pode levar para a aula materiais diferentes, incentivar as produções dos alunos, questionar qual o significado do que fizeram e propor situações problemas para que busquem diferentes respostas, novas formas de se expressar, colocando em prática seu potencial.

Nas aulas de Arte o professor deve utilizar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) como forma do aluno se expressar significativamente e não apenas visuais, como ocorre na maioria das vezes.

Após o surgimento da fotografia, as artes visuais foram pouco a pouco se modernizando. Hoje, além das pinturas, gravuras e esculturas é possível trabalhar com vídeos, artes gráficas, programas de computador, etc.

Para produzir, o aluno precisa conhecer os elementos que compõem as artes visuais, como ponto, linha, volume, textura, cor, luz. Também precisa experimentar diversos materiais como papéis, tintas, argila, máquinas fotográficas.

Além disso, poderá apreciar e estudar obras de arte, de modo que aprenda a unir todos esses conhecimentos para se expressar, mas para isso é muito importante a mediação do professor. De acordo com os BNCC – Artes (1997, p.61) “tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicionar criticamente”.

A dança também é uma linguagem que pode ser utilizada pelo professor.

Ela sempre esteve presente na cultura humana, seja como atividade de lazer, trabalho ou manifestação religiosa. A criança é um ser em constante movimento, é dessa maneira que ela explora seu corpo e o ambiente. A dança pode ser utilizada como um estímulo à comunicação e à criatividade, pois, através dela, o professor pode trabalhar de forma lúdica e espontânea a estrutura e o funcionamento dos corpos, assim como o trabalho em grupo e a atenção.

Os BNCC – Artes (vol. 06, 1997, p. 67), apontam a dança na escola, como uma atividade que: "pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade".

A linguagem musical também sempre esteve presente na cultura humana. Para ser trabalhada na sala de aula, o professor precisa acolher o repertório trazido pelos alunos, contextualizá-lo e enriquecê-lo, levando até eles músicas às quais eles não têm acesso, para que conheçam e apreciem, sempre de forma significativa e contextualizada.

Assim como nas artes visuais, o aprendiz precisa entrar em contato com técnicas e nomenclaturas musicais, como altura, som, partituras, instrumentos musicais (que já existem ou outros que podem ser fabricados).

Também é importante apreciar apresentações musicais, conhecer a produção de grupos populares e participar, através do incentivo do professor, de festivais, shows e concertos (BNCC – Artes, vol. 06, 1997).

A capacidade teatral está presente na vida da criança desde seu ingresso na escola, quando vivencia de forma espontânea o jogo de faz de conta. Cabe à escola e ao professor incentivar desde esse momento as atividades teatrais. Para isso, pode utilizar jogos que trabalhem a imaginação, a ação e as relações em grupo, sem perder as características lúdicas e espontâneas.

De acordo com os BNCC – Artes (vol. 06, 1997, p. 84):

[...] as propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, em exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas.

É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido", portanto é necessário partir sempre da realidade dos alunos, do que já sabem, para então ampliar e insligar seus conhecimentos.

De acordo com Fayga Ostrower (1987, p. 130):

a criatividade da criança é diferente da criatividade do adulto; "nas crianças, o criar – que está em todo seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma", ela pode até mudar o ambiente, mas não é esse o seu propósito, pois tudo o que faz é para saciar suas necessidades.

A criança se expressa através da arte com mais facilidade, pois em sua produção artística, que é sua criação, não há certo ou errado. Para Lowenfeld e Brittain (1970), a criatividade é uma ação, é um comportamento em que a criança produz e constrói continuamente.

O trabalho mediador desenvolvido pelo professor ajuda no desenvolvimento da capacidade de criação da criança. Através de suas orientações o professor pode motivar os alunos. Para isso pode utilizar perguntas, situações problemas, projetos, partindo sempre das necessidades dos alunos e do que lhes desperta o interesse, ampliando seus conhecimentos e sua visão.

Outro fator importante é o professor conhecer as características do desenvolvimento expressivo das crianças, mesmo que estas não sigam regras fixas de comportamento e idade, pois podem favorecer o seu trabalho de mediação e, o fundamental, é que ele conheça cada um de seus alunos.

A ARTE E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar.

A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000, p. 39) "Arte se ensina, Arte se aprende".

Porém, nas escolas podemos ver que ocorre o contrário, a arte está sendo desvalorizada e colocada apenas como "momento de repouso" das outras disciplinas que são consideradas mais importantes, ou ainda recurso para enfeitar datas comemorativas, como nos relata os BNCC – Artes (1997).

Além disso, ainda existem professores que intervêm no processo de construção do aluno, tentando impor suas "técnicas" ou o que acham correto, desestimulando, assim os alunos e impedindo que desenvolvam sua própria poética, seu próprio estilo.

Para entendermos a importância que a arte exerce na criança analisaremos algumas características do seu desenvolvimento expressivo. Iniciaremos com as crianças de 02 anos e seguiremos até aproximadamente seus 12 anos.

A arte é vista e sentida de maneiras diferentes por crianças e adultos. Para o adulto está associada ao belo, às exposições, a museus, à estética. Já para a criança, a arte é uma forma de se expressar, pois "a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar" (SANS, 1985, p. 21).

A criança faz o que lhe dá prazer e alegria, brincar e desenhar envolve-a por completo e, sempre que age, valoriza os seus desejos e as suas vontades.

Geralmente, a criança começa a desenhar por volta dos dois anos. Nesse período está aberta a experiências, não tem medo de se arriscar, pois o seu corpo é ação e pensamento: ela pode tocar, cheirar, pensar e experimentar com o corpo.

É nesse período que a criança inicia suas garatujas, ou seja, quando manifesta de forma gráfica, sonora ou corporal o que está sentindo, o que conseguiu “pesquisar” no ambiente. É importante ressaltar que as garatujas não são apenas gráficas, pois os pequenos também podem explorar materiais sonoros e o próprio corpo para se expressarem, como quando fazem movimentos com a boca e produzem sons ou quando montam e desmontam pilhas de caixas por prazer. Em todas essas situações estão pesquisando o que existe ao seu redor e o que podem fazer.

A criança valoriza mais o material que está utilizando, o processo, do que o resultado final. Ao se expressar de forma gráfica faz vários rabiscos, livremente, faz traços horizontais, verticais e inclinados até perceber que pode utilizar a linha curva para construir círculos de tamanhos diferentes. Por mais que para os adultos esses rabiscos não possuam significado algum, devem ser estimulados. A criança deve ser encorajada a garatujar, pois esses traços são o início de sua expressão gráfica e, posteriormente, a levarão até a escrita.

Como vemos em Lowerfeld e Brittain (1970, p. 115) “a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem”.

A interação é importante, pois a criança gosta de imitar o que o adulto faz, ela observa seus gestos e ações e tenta reproduzir, ela se interessa pela ação e não pelo que o adulto está fazendo. Por isso é fundamental o incentivo, tanto da família como da escola, oferecendo-lhe repertório suficiente para que possa ampliar seus conhecimentos e suas ações.

Os pais e os professores devem ficar atentos para deixar a criança se expressar livremente, evitar comentários negativos e não devem apressá-la para que saia da fase das garatujas, pois essas manifestações são importantes para o seu desenvolvimento e ações futuras. Quando a criança é reprimida pode passar a ter medo de se arriscar e, conseqüentemente, de se expressar.

Podemos concordar com Martins, Picosque e Guerra (1988, p. 102), quando dizem que a “arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e ‘exercícios de prontidão’”.

Os processos pelos quais as crianças passam são mais importantes que o produto final e, por isso, merecem tanta atenção.

No desenho os seus rabiscos vão, aos poucos, depois de inúmeras tentativas, se tornando letras e ela passa a diferenciar a escrita do desenho. Seus traços começam a ser controlados e, geralmente, o primeiro símbolo que a criança constrói é a figura humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de formação de professores procuram enfatizar atividades didáticas que privilegiem a ação do aluno e, nesse sentido, atividades artísticas são excelentes recursos, uma vez que a arte vem ocupando significativo espaço na formação humana, desde o início das civilizações até a atualidade.

Em decorrência, cursos específicos de especialização em arte terapia são oferecidos não apenas a professores, mas a profissionais que trabalhem em diferentes contextos, a fim de que possam adicionar à sua prática o uso terapêutico e profilático de recursos criativos, sejam plásticos, poéticos, musicais, de expressão corporal... Nesse sentido, não se trata de lançar mão da arte pela arte, ou da arte apenas como recurso para facilitar a aprendizagem, mas, sobretudo da arte integrada a outros recursos expressivos, numa relação de ajuda.

Sabemos que a arte é um elemento muito importante na vida de cada pessoa e que o educador, de modo especial, pode munir-se, através da arte, de uma riqueza inestimável de recursos que auxiliem sua tarefa educativa, principalmente a partir do momento em que se conscientize de que pode e é interessante que trabalhe, também, sua própria onipotência, reestruturando a concepção de saber, que não se restringe ao lógico-matemático, mas abarca todos os tipos de inteligência e lhe possibilita a busca de diferentes maneiras de transmitir a mesma mensagem, aproveitando todas as possibilidades que o repertório de conhecimentos e emoções do aprendente/interlocutor traz.

Assim, com lucidez, compromisso e responsabilidade, práticas e vivências são utilizadas para trabalhar os bloqueios de aprendizagem e a construção dos conceitos. Dessa forma, o docente não vai negar a inteligência do outro, mas dispor-se a percebê-la, a identificar qual canal prioritário é utilizado para conhecer o mundo, analisá-lo, aprender. Vai valorizar o aprendente e apostar na sua aprendizagem, investir na sua formação, utilizar a expressão artística para estimulá-lo a exprimir, sem receios, sem censuras, sem se importar com talento ou capacidade criativa, seus sentimentos e emoções, fazendo, posteriormente, a interpretação do que pode exprimir através da criação artística.

Educadores já despertos para tais possibilidades refletem, dirigem o olhar, também, para suas próprias vivências: analisam os respectivos sentimentos, procedimentos, reações, procurando enxergá-los com equilíbrio, pesando as adequações e inadequações, flexibilizando, dando-se oportunidade de investir, falhar, acertar, negociar, aceitando-se como seres em transformação, eternos aprendizes que interagem com o aluno, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo. Nesse processo, se enriquecem e, utilizando o recurso da arte como mediadora do diálogo interno, da visão de mundo, de professor, de escola e de si mesmos se aperfeiçoam, ampliam a própria visão e possibilidades, se embelezam.

Durante esse processo amadurecem revêem todo o conteúdo que desenvolvem em suas aulas, analisam, refletem sobre os entraves encontrados, não como vítimas do processo, mas como coautores, e relativizam, quer seus acertos, quer as falhas, percebendo que a ótica pela qual

analisavam o mundo era mais rígida e deixava de beneficiar seja a si mesmos, seja aos seus interlocutores. Interessando-se pela arte terapia, utilizando seus recursos, estão flexibilizando e dando oportunidade ao aparecimento de perspectivas que antes nem percebiam ou, quando percebiam, desconsideravam.

O Professor Arteterapeuta deve pesquisar constantemente, buscar fundamentação teórica para embasar sua aprendizagem e seu trabalho, para poder discriminar suas possibilidades de co-operação e complementaridade, bem como contemplar outro lado seu e perceber a transformação pela qual está passando; perceber as vivências que lhe estão permitindo trabalhar a autoimagem, bem como a percepção de que é positivo investir em comportamentos que não polarizem, mas ajudem a relativizar e amadurecer.

É importante que cada educador/arteterapeuta esteja desperto, atento à dinâmica da escola como um todo e da sala de aula em particular, cômico de que é fundamental para o processo de identificação, valorizar personagens com traços de sabedoria e perspicácia, que usem estratégias para convencer os oponentes, vencendo pela sutileza e não pela força física; ciente de que nenhum herói sozinho dá conta de toda a diversidade, mas que, de acordo com a situação, cada uma das forças heróicas (prazer, competição, força, sabedoria, colaboração, complementaridade) deve ser resgatada/convocada, para agir na superação dos obstáculos, na transformação e evolução da própria atuação.

Nesse sentido as atividades de arte terapia estimulam à desinibição, o autoconhecimento, a criatividade, levando os participantes a uma sensação de integração com o mundo que instiga à resolução de conflitos pessoais, à melhoria do relacionamento social e desenvolvimento harmônico da personalidade.

A Arteterapia pode ser utilizada como elo de interação entre os vários campos do conhecimento, colaborando sobremaneira na construção da interdisciplinaridade no âmbito da escola, elaborando a comunicação entre as possibilidades e limites próprios da ciência e a expressiva liberdade de criação da arte; fazendo ligações entre anseios gerados pelo mundo atual com o mais remoto passado, enfim promovendo o desenvolvimento do potencial humano através de situações que favoreçam a leitura do mundo de maneira ampla, rica e profunda.

REFERÊNCIAS

BONOMI, M. C.; FERREIRA, L. H. *Arteterapia: a mudança do olhar em educação*. In Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo. *Revista de Arteterapia da AATESP*, vol. 2, n. 1, p. 03-17, 2011.

RONDI, P.B.C. Arte, produção e História. São Paulo: FTDE -1997

CANTELE, C.R. Arte Linguagem Visual. Ensino Fundamental, Vol. 2. São Paulo: Editora IBEP:1997

CIORNAL, Selma. (org.) Percursos em Arteterapia: Arteterapia e educação e arteterapia e saúde. São Paulo: Summus, 2005.

CIORNAL, S. (Org.) Percursos em Arteterapia: Arteterapia e Educação / Arteterapia e Saúde. São Paulo: Summus, 2005

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Editora, 2010.

FERREIRA, L. H.; BONDI, M. C. Grupos na Educação: experiências no Ensino Infantil e Fundamental. In: SEI, M. B. & GONÇALVES, T. F. Arteterapia com grupos: aspectos teóricos e práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GOMBRICH, Ernst. H. A História da Arte. Rio de Janeiro, RJ: LTC editora, 1993.

HONORIO.C.M. Arte e Caminhos, construção e fruição. Editora Base. Curitiba, 2007.

JUNG C.G. O espírito na arte e na ciência. Petrópolis: Vozes, 1991. [Coleção Obras Completas, v.15]

LOWENFELD, Viktor. A Criança e sua arte: Um guia para os pais. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RAPPAPORT, C.R. Psicologia do Desenvolvimento vol. 4: a idade escolar e a adolescência. São Paulo; E.P.U. 2005

SEBER, Maria da Glória. Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

SIMAS, Cláudia. G. Arte e reabilitação: Fazendo brotar emoção com ajuda do aparato digital. 2012. 165 f. Tese (Doutorado em Arte e Tecnologia) – Instituto de Arte, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

VALLADARES, A. C. A. A arte-terapia humanizando os espaços de saúde. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. Trad. Sob direção de Ana Maria Bessa. Lisboa, Edições 70. 236p. 1968.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO MEIO AMBIENTE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

DANIELE PRADO DOS REIS

Graduação em Licenciatura Plena em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (2014); Especialista em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (2017); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Ibrahim Nobre



RESUMO

A preocupação com o meio ambiente está presente em quase toda sociedade. É comum ler e ouvir notícias sobre medidas e ações de proteção ao meio ambiente, inclusive no ambiente escolar. Mas qual seria a definição de meio ambiente para a comunidade escolar? Para responder a esta pergunta, nesta pesquisa buscou-se conhecer as representações sociais do meio ambiente em uma escola municipal de São Paulo. Para este estudo houve aplicação de questionário com duas questões semiestruturadas, sendo a primeira "o que é meio ambiente?" e a segunda "cite as primeiras cinco palavras que vem a sua mente quando pensa em meio ambiente". Nesta segunda questão o termo indutor "Meio Ambiente" tem o objetivo de verificar se elementos artificiais estão presentes na representação dos estudantes sobre o que é meio ambiente. As respostas foram analisadas pela estatística descritiva e na segunda questão foram separadas em elemento natural ou artificial. Os resultados indicam que os estudantes consideram o meio ambiente associado ao local onde habita os seres vivos ou o que envolve a vida. Logo, as percepções de meio ambiente para os alunos estendem-se para espaços em que estão presentes a natureza e dificilmente lembram-se de elementos criados pelo homem.

PALAVRAS-CHAVE: Meio ambiente; Comunidade escolar; Representação social

INTRODUÇÃO

O presente trabalho retratará, tanto quanto possível, a experiência de um estudo de caso sobre a representação do meio ambiente por alunos do quinto ano do ensino fundamental. O estudo de caso foi realizado em Junho de 2018 durante aulas destinadas a projeto em uma escola municipal de São Paulo.

Devido atividades antropológicas prejudiciais ao meio ambiente, se torna necessário educar as atitudes comportamentais do homem, já que existe uma tendência em sentido contrário à manutenção do equilíbrio ambiental (MORAES E JORDÃO, 2002). De acordo com BETTIOL e CAMARGO (2000), toda a ação do homem leva a produção de resíduos que contribui para a degradação do meio ambiente e exige uma rápida recuperação, principalmente no que se refere aos mananciais

Toda e qualquer atividade humana leva à produção de resíduos, sendo que a crescente demanda da sociedade pela manutenção e melhoria das condições ambientais tem exigido, das autoridades e das empresas públicas e privadas, atividades capazes de compatibilizar o desenvolvimento às limitações da exploração dos recursos naturais. Dentre os recursos, os hídricos, que até a geração passada eram considerados fartos, tornaram-se limitantes e comprometidos, em virtude da alta poluição em algumas regiões, necessitando, portanto, de rápida recuperação. Nessas condições, há que se tratar os esgotos urbanos, que são hoje os principais poluidores dos mananciais (BETTIOL e CAMARGO, 2000, p. 181)

De acordo com Little (1999) a relação entre o homem e meio ambiente vem levantando preocupações, tanto no campo das políticas públicas quanto no da produção de conhecimento.

De fato, nos preocupamos com o meio ambiente, pois desejamos viver em um ambiente saudável, e por isso quando pensamos na degradação desse ambiente pensamos em algo desastroso e repentino, porém a degradação ambiental pode ocorrer lentamente, e só ser notado quando não há mais o que fazer. De acordo com MUCELIN e BELLINI (2008) as pessoas que vivem na cidade desejam um ambiente que favoreça a qualidade de vida, um meio ambiente sem poluição e sem impactos significativos.

O morador urbano, independentemente de classe social, anseia viver em um ambiente saudável que apresente as melhores condições para vida, ou seja, que favoreça a qualidade de vida: ar puro, desprovido de poluição, água pura em abundância entre outras características tidas como essenciais. Entretanto, observar um ambiente urbano implica em perceber que o uso, as crenças e hábitos do morador citadino têm promovido alterações ambientais e impactos significativos no ecossistema urbano. Essa situação é compreendida como crise e sugere uma reforma ecológica (MUCELIN e BELLINI, 2008, p.111).

Porém, toda a atividade antropológica desfavorece o meio ambiente, pelo próprio crescimento populacional. De acordo com a lei 6.938/81 – que representa a Política Nacional do Meio Ambiente, a degradação ambiental são processos de degeneração do meio ambiente, por meio de atividades que prejudicam a saúde da população e afeta desfavoravelmente o meio ambiente, alterando as características do meio ambiente. O crescimento populacional é também a causa da degradação, assim, como o manejo de solo e ocupação urbana desordenada. Um outro grande problema relacionado ao crescimento populacional é a produção de resíduos sólidos urbanos, que constitui, atualmente, um dos mais graves problemas de planejamento territorial em regiões metropolitanas, tendo em vista o alto nível de poluição que esses dejetos podem causar ao meio ambiente.

Em vista a tantas preocupações a Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, mantendo ações governamentais na manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente como um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo, racionalização do uso do solo, do subsolo, da água e do ar, planejamento e fiscalização do uso dos recursos ambientais; protegendo os ecossistemas, com a preservação de áreas representativas.

Um dos objetivos da política ambiental é o incentivo ao estudo e à pesquisa de tecnologias orientadas para o uso racional e a proteção dos recursos ambientais; com a educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.

Mas para que os alunos possam participar ativamente na defesa do meio ambiente, é importante que o assunto seja debatido na escola por professores e alunos. Todavia antes de haver estratégias para que haja uma conscientização à educação ambiental, é necessário entender de que forma o aluno compreende e percebe o meio em que vive e qual sua relação com o meio. Investigar a percepção dos alunos e a representação sobre o meio ambiente é uma forma de entender as atitudes comportamentais do estudante no meio em que vive e o que a natureza significa para ele. Já que segundo Jacobi (2006, p. 25) Entende-se por percepções “visão/ compreensão”, a forma que as pessoas veem e entendem sobre o meio ambiente no qual vivem e sobre a melhor forma de preservá-lo e melhorá-lo.

Para Tuan (1980) as pessoas percebem o mundo com os olhos e outros sentidos. Já que com a visão podemos explorar o mundo, de acordo, com perspectivas, que estão relacionados a comunidade e também ao emocional de cada um.

O mundo percebido através dos olhos é mais abstrato do que o conhecido por nós através dos outros sentidos. Os olhos exploram o campo visual e dele abstraem alguns objetos, pontos de interesse, perspectivas. [...] Os objetos distantes somente podem ser vistos; por isso temos a tendência de considerar os objetos vistos como “distantes” - como não provocando nenhuma resposta emocional forte -, embora possam estar bem próximos de nós. (TUAN, 1980, p. 12)

O termo percepção é derivado do latim perceptio e, no dicionário de língua portuguesa Michaelis, seu significado consiste no ato ou efeito de perceber; capacidade de distinguir por meio dos sentidos ou da mente; inteligência; representação mental das coisas; qualquer sensação física manifestada por meio da experiência.

E de acordo com Tassara & Rabinovich (2003), a percepção ambiental de um indivíduo está ligada diretamente com as experiências que já teve, pois, a percepção é como o sujeito incorpora suas experiências.

E ainda na visão de Hoeffel e Fadini (2007) é um processo que envolve o sujeito e o ambiente e influenciado pelos órgãos dos sentidos, isto é, os receptores de estímulos, que ao serem sensibilizados produzem, por exemplo, sensação e cognição.

Logo, na análise da representação do que é o meio ambiente leva-se em consideração a percepção do meio ambiente como algo subjetivo ao sujeito, na qual os estudantes evocam prontamente palavras do que significa meio ambiente para eles.

Como hipótese do trabalho e problema de pesquisa acredita-se que os jovens enxergam o meio ambiente como coisas que estão em grande quantidade na paisagem de origem natural, como árvores, flores, capim, mas se esquecem, dos objetos recém-criados pelo homem e tecnológicos que também fazem parte do meio ambiente, como automóveis, a escola e os objetos existentes nela, celulares, entre outros exemplos. É o que a passagem de Tuan (1980) já visto anteriormente, considerou como objetos distantes, neste caso, produtos tecnológicos são algo distante do meio ambiente para o aluno. Com isso, diminui-se a interação do estudante com a natureza e se traduz em comportamentos que não vão a favor da manutenção e equilíbrio do meio ambiente.

A partir desta hipótese e problema de pesquisa, teve-se como objetivo deste trabalho, investigar a representação dos estudantes sobre o meio ambiente com o propósito de identificar se há a presença de objetos tecnológicos que fazem parte do dia a dia do aluno no significado atribuído ao mesmo sobre o que é meio ambiente. Teve-se como objetivo também fornecer dados para que outras pesquisas se aprofundem sobre o tema e possam empregar uma proposta de educação ambiental que contribua para uma melhor interação entre os estudantes e a natureza, evitando por consequência agravamentos na degradação ambiental.

METODOLOGIA

Para entender como o aluno representa o meio ambiente foram realizadas coletas de dados. A etapa de coleta de dados foi realizada por meio de questionários, aplicado aos alunos do 5º ano de uma escola municipal da cidade de São Paulo, objetivando analisar se há o reconhecimento dos componentes artificiais nessa representação do meio ambiente. Essa pesquisa envolveu 52 estudantes, do sexo feminino e masculino, com faixas etárias de 10 anos.

O questionário foi composto por duas questões, na qual o objetivo era de obter dados quantitativos e qualitativos a respeito da representação dos estudantes sobre o meio ambiente. As duas questões foram elaboradas baseado no trabalho de Profes (2006):

- 1) Para você, o que é meio ambiente?
- 2) Cite as primeiras 5 palavras que vem a sua mente quando pensa em meio ambiente

Durante a aplicação do questionário, os alunos não foram influenciados em suas respostas, para não atrapalhar a validade dos resultados, embora os estudantes o tempo todo, pediam dicas do que era meio ambiente e sobre quais palavras poderiam citar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste estudo de caso, foram analisados a representação social de duas turmas de 5º ano. A escola está localizada em uma região periférica da zona leste de São Paulo.

O questionário foi aplicado aos estudantes do período matutino, totalizando 52 alunos. Foi perguntado o que é o meio ambiente para eles. Na Tabela a seguir pode-se observar que parcela significativa dos alunos (48,1%) considera o meio ambiente como a natureza. Outra definição para o meio ambiente, (11,5%) considera que é o local onde mora os seres vivos e outros 911,5%) considera que envolve a vida. Do total de alunos, dois (3,9%) não responderam a esta questão.

Tabela 1: Respostas dos alunos sobre o que é meio ambiente

O que é meio ambiente	N. de alunos	Percentual
Natureza	25	48,1%
Onde vivemos	6	11,5%
Envolve a vida	6	11,5%
Tudo ao redor	5	9,6%
Plantas, animais	2	3,9%
“metade de um ambiente”	2	3,9%
É o mato	1	1,9%
O verde	1	1,9%
É o planeta	1	1,9%
Não sei	1	1,9%
Sem resposta	2	3,9%
Total	52	100

Fonte: própria

Nas respostas sobre as cinco primeiras palavras que vem prontamente a memória, sobre o tema indutor "meio ambiente" foi verificada a quantidade de elementos naturais e artificiais, conforme tabela 2, a seguir:

Aluno	Macrocompartimentos		Palavras evocadas
	Natural	Artificial	
1	X	X	Ar, ônibus, nuvem, veículo e sol
2	X		Árvore, peixe, baleia, flor e água
3	X		Água, mar, terra, flor, jardim
4	X		Água, fogo, ar, terra, areia
5	X		Água, fogo, ar, terra, areia
6	X		Água, fogo, ar, terra, areia
7	X		Pedra, animais, plantas, bichos, rio
8	X		Vida, lugar, minhoca, céu, terra
9	X	X	Árvore, abelha, jardim, asfalto, casa
10	X		Vida, ambiente, lugar, chão, flor
11	X		Aves, flor, peixe, girassol e coelho
12	X		Flor, árvore, água, solo, peixe
13	X		Sol, nuvem, aves, arco-íris, animais
14	X	X	Fazenda, boi, animais, plantas, carro
15	X		Pedra, flor, borboleta, aves e rocha
16	X		Solo, rio, cachoeira, água, sol
17	X		Solo, rio, cachoeira, água, sol
18	X		Água, mar, terra, flor, jardim
19	X		Sol, nuvens, árvores, pessoa, flores
20	X		Sol, nuvens, árvores, pessoa, flores
21	X		Mar, flor, alga, árvore e cachoeira
22	X		Árvore, rio, ave, flor e macaco
23	X		Sol, nuvem, aves, borboletas, árvores
24	X		Árvore, flor, sol, mato e pássaros
25	X		Árvore, flor, borboleta, grama e rocha
26	X		Sol, nuvem, mar e coqueiros.
27	X		Sol, nuvem, mar e coqueiros.
28	X		Árvore, rio, flor, vento e tartaruga
29	X		Peixe, planta, pedra, água e ave
30	X		Árvore, flor, gato, cachorro, sol

Aluno	Macrocompartmentos	Palavras evocadas	
31	X	Lua, sol, céu, planeta, estrelas	
32	X	lua, sol, céu, planeta, estrelas	
33	X	Árvore, flor, borboleta, ave e sol	
34	X	Ave, lago, inseto, borboleta e rosa	
35	X	Rio, montanha, terra, areia, semente	
36	X	Aves, frutas, água, flor e minhoca	
37	X	Árvore, girassol, sol, água e aves	
38	X	Animais, sol, solo, céu, estrela	
39	X	Rocha, água, vegetação, solo e animais	
40	X	Solo, água, céu, mar, sol	
41	X	Flor, árvore, rosa, solo, animal	
42	X	Paz, luz do sol, solo marrom, plantas, verde	
43	X	X	Lar, poluído, vida, mato e terra
44			Tudo
45			Não sei
46			Não sei
47			Sei lá
48			Tudo
49			Sem resposta
50			Sem resposta
51			Sem resposta
52			Sem resposta

Fonte: própria

Verifica-se que a maioria dos alunos não considerou nenhum elemento artificial em suas respostas. Apenas quatro alunos (7,7%) considerou elementos artificiais em suas respostas, como asfalto, veículos automotivos e casa. Os demais estudantes relacionaram em suas respostas elementos naturais, como os relacionados a vida. Nove alunos (17,3%) não completaram a tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber que os alunos relacionam o meio ambiente com a natureza, e esquecem de relacionar com o que foi criado pelo homem, no caso, os elementos artificiais, como a própria escola, a carteira, o asfalto, os veículos, os aparelhos eletrônicos, entre outros elementos criados pelo homem. Os alunos também relacionam o meio ambiente com a vida, portanto, incluem, animais, vegetais, entre outros seres vivos.

Quando perguntando o que é meio ambiente observa-se que a grande maioria (48,1%) considera o meio ambiente como a natureza. Outras duas definições dados pelos alunos para o meio ambiente, são: local onde mora os seres vivos (11,5%) e aquilo que envolve a vida (11,5%).

Em relação as cinco palavras evocadas com o tema indutor meio ambiente, dos cinquenta e dois alunos apenas quatro alunos (7,7%) considerou elementos artificiais em suas respostas. Nove alunos (17,3%) não completaram a tarefa. E os demais alunos (75%) consideraram em suas respostas elementos naturais e com seres vivos.

Como conclusão geral, verifica-se que os alunos representam o meio ambiente com elementos da natureza e não incluem os elementos artificiais como representação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BETTIOL, Wagner, DE CAMARGO, Otávio A. Impacto ambiental do uso agrícola do lodo de esgoto. Empresa Meio Ambiente–Capítulo em livro científico (ALICE), 2000.

BRASIL. Lei n. 6938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Legislação Brasileira de Resíduos Sólidos e Ambiental Correlata: Caderno Legislativo 004/99, Brasília, v. 1, 297-305, 1999.

HOEFFEL, J.; FADINI, A. Percepção ambiental. Encontros e caminhos. Brasília: MMA, 255-262, 2007

JACOBI. Cidade e meio ambiente: percepções e práticas em São Paulo. 2ª Edição – São Paulo, annablume, 2006.

LITTLE, P. 1999. "Environments and environmentalisms in anthropological research: facing a new millennium". *Annual Review of Anthropology*, 28: 253-284.

MORAES E JORDÃO. Degradação de recursos hídricos e seus efeitos sobre a saúde humana. *Rev. Saúde Pública* 2002;36(3):370-4, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v36n3/10502>. Acesso em 05 abr. 2022.

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. *Sociedade & natureza*, v. 20, n. 1, p. 111-124, 2008.

PROFES, M. B. Contribuições para a percepção ambiental a intervenções mais sustentáveis em assentamentos precários em áreas de vulnerabilidade ambiental – Caso Ilha Grande dos Marinheiros. Porto Alegre. Tese (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

TASSARA, E.; RABINOVICH, E. Perspectivas da Psicologia Ambiental. *Estud. psicol.*, v. 8, n. 2, 339-340, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000200018&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 abr. 2022.

TUAN. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

A DIDÁTICA QUE ENVOLVE O ENSINO SUPERIOR

ELIDA EUNICE DA SILVA

Pós-Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Para refletir sobre questões relacionadas à didática no ensino superior, foi optado pela consulta bibliográfica e para tanto, recorremos a contribuições de Imídeo Giuseppe Nérici, em seu livro "Didática do ensino superior" (2010), onde foram encontrados apontamentos sobre práticas pedagógicas e a possibilidade de superar entraves em busca de melhores resultados no ensino aprendizagem. No livro "Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa", foram obtidas reflexões relevantes sobre educação democrática e a conquista de consciência crítica e autonomia. No livro "Avaliar: respeitar primeiro, educar depois, de Jussara Hoffmann, conceitos foram revisitados sobre avaliação, que sinalizam que essa deve ser individualizada e indicadora dos caminhos a seguir. Nos livros " Professores e Professauros" de Celso Antunes e "Didática" de José Libâneo, conhecimentos foram aprofundados sobre as relações do ensino superior e aprendizagem nas abordagens da Escola Tradicional, da Escola Nova e na Pedagogia Progressista dos conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Didática; Ensino; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Considerando a didática como um instrumento valioso na relação professor-aluno, este artigo tem por objetivo aprofundar nossos conhecimentos sobre a utilidade da didática no ensino superior brasileiro e como objetivo específico discutir os aspectos aplicáveis da didática no processo de ensino-aprendizagem no nível superior.

Acredita-se que para ensinar não basta o conhecimento de determinado conteúdo, é preciso também o conhecimento dos meios pedagógicos desse conteúdo; a capacidade de transferir, dialogar e rebater os conteúdos para a dimensão compreensiva e construtiva dos alunos. Assim sendo, surge uma questão que consideramos o problema da presente pesquisa: Como a didática pode favorecer as relações de aprendizagem no ensino superior?

A justificativa para a escolha do tema deste artigo está na oportunidade em discutir e analisar a importância da Didática no ensino superior e a lacuna que existe sobre este tema no meio

acadêmico brasileiro.

A metodologia deste artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. A escolha temática, a delimitação de problema, a definição dos objetivos, a construção do quadro teórico-conceitual, imprimem a temática Didática no ensino superior uma configuração "particular".

O caráter exploratório desta pesquisa caracteriza-se por trabalhar com o "universo das significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores". Esse conjunto de dados considerados qualitativos corresponde a um espaço mais profundo das relações, não podendo reduzir os processos e os fenômenos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p.28).

A pesquisa exploratória possibilita um estudo do objetivo principal da pesquisa realizada e assim, aprimorando as ideias e conceitos que permeiam os questionamentos do problema de estudo.

A DIDÁTICA

É inegável reconhecer que desde os primeiros tempos, no avanço da sociedade, da produção e das ciências como atividade planejada e intencionalmente dedicada a instrução, existe indícios de formas básicas simples de ensino-aprendizagem.

Jan Amos Comenius, foi o criador da didática moderna e um dos maiores educadores do século XVII, onde ele concebeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem que resultou em propostas pedagógicas hoje consagradas ou tidas como muito avançadas. Dedicou seu estudo para uma reforma na didática visando uma forma de deixar o estudo universal. Sua intenção era que todos os homens tivessem acesso ao conhecimento, não importando-se com classe social, nem com gênero pessoal. Sua busca era pelo aprendizado para todos, pois, acreditava que todos deveriam aprender o essencial para poder compreender a vida.

Segundo seu pensamento, por meio do estudo o homem poderia se aproximar de Deus, alcançando a perfeição mediante dos estudos, pois todos os homens trazem dentro de si uma semente do conhecimento.

Para Jan Amos Comenius a reforma do sistema educacional haveria de requerer primeiro uma revolução nos métodos de ensino de modo que o aprendizado pudesse ser rápido, agradável e completo. Os professores deveriam seguir os passos da natureza, significando que eles deveriam prestar atenção à mente dos alunos e o modo como os estudantes aprendem. Ele defendia o caminho natural, o que em sua técnica consistia em aprender a respeito das coisas e não gramática.

Propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. Considerado por muitos estudiosos, o maior educador e pedagogo do século XVII, produziu a obra fecunda e sistemática.

A palavra didática é de origem grega *didaktikê*, que quer dizer "arte de ensinar". Podemos

também encontrar como definição de didática, técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais.

Segundo Imídeo Giuseppe Nérici, pode-se, hoje, conceituar didática como estudo do conjunto de recursos técnicos que tem em mira dirigir a aprendizagem do educando, tendo em vista levá-lo a atingir um estado de maturidade que lhe permita encontra-se com a realidade e no mesmo poder atuar de maneira consciente, eficiente e responsável.

Alguns autores compreendem a didática como uma súpula de técnicas para se obter um eficaz processo de ensino-aprendizagem, diferenciando didática geral da didática específica.

A didática é um ramo da ciência pedagógica que tem por objetivo ocupar-se com o ensino de métodos e técnicas que possibilite a construção do conhecimento. Na relação professor-aluno.

O professor universitário deverá ter as qualidades próprias a todo educador e as qualidades específicas próprias ao trabalho especial que ele deve realizar. Como educador ele deveria se aproximar do tipo perfeito do homem que ele aspira a realizar em seus dirigidos, tendo as qualidades físicas, intelectuais, morais e profissionais que desejaria ver reproduzidas em seus discípulos. E isto, em primeiro lugar, porque a educação se realiza, principalmente, pela virtude do exemplo que provoca a imitação, e, em segundo lugar, porque o educador necessita da atuação inteligente das mais aprimoradas qualidades humanas para bem realizar seu trabalho. (NÉRICI, 1993, p. 112)

O professor universitário deve refletir sobre a didática, tanto geral quanto específica ao longo de sua carreira profissional, mantendo-se atualizado informando-se sobre as melhores técnicas, os melhores métodos e a melhor forma de apresentar o conteúdo ao aluno, a melhor maneira de colocar em prática o saber.

Celso Antunes, destaca que as escolas desde quando pela primeira vez surgiram, apareciam abrigando em suas finalidades uma contradição: eram necessariamente conservadoras, pois só assim transmitiam o apreendido, mas precisavam ser ao mesmo tempo inovadoras para garantir a criação e assegurar progresso. Na escola, antes como agora, integram-se e abraçam-se finalidades díspares: preservar e inovar. Uma boa educação e, portanto, uma boa escola, um bom professor, uma boa aula ocorre sempre quando esse equilíbrio se manifesta.

O uso da tecnologia deve estar presente na prática do professor universitário, portanto é preciso por exemplo dominar as ferramentas modernas; saber mexer na internet; organizar uma sequência de slides; saber utilizar as ferramentas assim como os veículos de redes sociais.

Um professor preparado, qualificado é necessário, mas o professor didaticamente bem-preparado deve atentar-se à desigualdade de oportunidades, conciliando conflitos e equilibrando oposições entre os conteúdos já elaborados e a construção de novos saberes.

A DIDÁTICA E AS RELAÇÕES QUE ENVOLVEM O ENSINO A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

No ensino superior a necessidade de ressignificação dos modelos de ensino, como também as abordagens precisam sempre ser estudadas e revistas pelo professor universitário ao longo da carreira profissional, atendendo cada vez mais as especificidades do aluno brasileiro contemporâneo.

Por meio da reflexão sobre os objetivos e os conteúdos educacionais, o educador avança para a adequação dos meios de ensino que favoreçam, de um lado, a realização dos objetivos e, de outro, o aprendizado dos conteúdos.

Nesse artigo, daremos ênfase às relações de ensino superior e aprendizagem nas abordagens da Escola Tradicional, da Escola Nova e na Pedagogia Progressista dos Conteúdos.

Na Escola Tradicional, os meios didáticos e, portanto, as relações de ensino e aprendizagem geralmente não ganham destaque. A ênfase recai sobre a transmissão dos conteúdos, visando a assimilação, que Paulo Freire chamou de mecânica, repetitiva e bancária. A memória do aluno e a exposição do professor recebem destaque como meios de ensino do professor e de aprendizagem por parte dos alunos. Segundo Celso Antunes, os profissionais dessa abordagem são professores, ou seja, professores comprometidos com os conteúdos arcaicos e principalmente com meios inadequados e superados. Sem qualquer atenção na relação professor aluno, que se caracteriza pela imposição dos conteúdos e da autoridade hierárquica do professor, depositário dos conteúdos sobre os alunos.

A escola Tradicional tem como eixo central o professor e o ensino expositivo e livresco. Há preocupação em transmitir o legado cultural às novas gerações, como saber exterior, pré-organizado.

A escola Tradicional separa a formação intelectual da ação prática. O fazer é desnecessário e o saber é realçado. Impõe normas, conteúdos e convenções exteriores à realidade do aluno. Valoriza o cognitivo, com disciplinas e currículos rígidos e prontos.

Na Escola Nova, os conteúdos recebem pouco destaque, com ênfase bem maior nos meios e nas relações de ensino e de aprendizagem. No movimento chamado Escola Nova, o aluno ativo é o eixo do processo de aprendizagem.

O educador Paulo Freire é considerado por muitos como membro da Escola Progressista, entretanto, muitos outros o consideram membro da Escola Nova. Ele deu um grande destaque aos meios de ensino e aprendizagem, voltados para a relação dialógica, democrática, participativa, na qual tanto o educador, como os alunos são sujeitos do processo e não meros objetos de depósito de conteúdos como na Educação Tradicional.

O educador deve estabelecer uma relação dialógica com seu educando e espaço livre para que participe, pois é impossível ensinar participação sem participar.

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas. (CUNHA, 2008)

Na Escola Nova os conteúdos são construídos no processo interativo, entre educador e educandos, em crescimento, aperfeiçoamento e ampliação, já que os conteúdos não são algo pronto, estático, mas são dinâmicos e em constante construção.

No movimento da Escola Nova, os trabalhos em grupo, as pesquisas, as apresentações dinâmicas, com uso de diferentes técnicas e tecnologias, ganham importância significativa. Pois busca-se uma crescente autonomia do educando, com destaque para suas iniciativas pessoais como eixo central da educação de qualidade. Considera que os alunos são diferentes e que aprendem de modo diferenciado. Assim, a curiosidade natural do aluno constitui o foco de seu interesse em torno do qual as situações de aprendizagem se definem. Portanto, a educação tem como eixo central o aluno e sua aprendizagem.

Na Pedagogia Progressista, a tentativa é de conectar dinamicamente conteúdos, objetivos político-sociais transformadores e meios eficazes tanto ao ensino como ao aprendizado. Se houver algum peso maior, esse é o dos conteúdos. Didaticamente falando, os conteúdos clássicos são tratados de modo reflexivo, crítico, transformador, com o objetivo de formar cidadãos comprometidos com a transformação da realidade social. O professor é importante já que tendo se apropriado do patrimônio histórico e cultural da humanidade, o compartilha com os alunos que o recebe não como mercadoria, algo pronto e estático, mas como uma realidade cultural em construção crítico-transformadora. Tanto professores como alunos são sujeitos ativos, críticos e transformadores não somente das realidades didáticas, filosóficas e educacionais, mas sobretudo, políticas, econômicas e sociais.

Os meios de ensino devem ser adequados à transmissão, crítica, transformação dos conteúdos e do contexto socio-histórico dos sujeitos envolvidos.

Nos dias atuais essas três pedagogias convivem em diferentes universidades. Entre os docentes que atuam nas instituições do ensino superior, alguns dão mais ênfase para a escola tradicional, outros preferem a escola nova, ainda outros dão Ênfase para a pedagogia progressista e há aqueles que não conseguem distinguir em sua prática uma tendência de outra.

Em relação ao aprendizado atualmente, nota-se que não há um aluno ou um grupo de alunos aprendendo sozinhos, nem um professor ensinando as paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do errado, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

Existe uma relação ativa entre o professor e os alunos, intermediada pelos conteúdos sócio,

políticos, econômicos, culturais e pedagógicos. E esses conteúdos e essa relação são flexíveis, dinâmicos, críticos. Situa o aluno em seu contexto histórico e social e liga-o com o patrimônio histórico da humanidade.

O docente como intelectual público, um protagonista da alta pedagógico e formativo que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tomando públicos novos referenciais na perspectiva da ética e da emancipação humanas; o conhecimento social, um conceito que engloba e reconfigura saberes científicos, da academia, com saberes do cotidiano, das pessoas, que se constrói através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento "vivo" e conhecimento "morto," resgatando o humano da relação educativa; a inovação pedagógica, uma ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou uma ação situada no patamar da transição paradigmática, com reconfiguração de saberes e poderes; a avaliação institucional, um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos da instituição, mostrando a "qualidade da diferença e a diferença desta qualidade" para a construção de um projeto político-pedagógico integrador para o seu desenvolvimento; as novas tecnologias da comunicação e da informação, uma técnica e uma possibilidade articuladora para a constituição de teias de conhecimento, de redes interativas que caracterizam pedagogias inovadoras presenciais e não presenciais, visíveis e não visíveis". (LETE, 2000)

Assim, atualmente, a prática da formação docente não poderá ser aleatória, desprovida de planejamento, metas e ações, mas deve apontar objetivos a serem alcançados com a impregnação da didática, pois esta guiará pelo caminho viável as proposições que se almeja dentro das possibilidades conhecidas e aplicáveis.

Na didática da contemporaneidade, a importância do aprender predomina em certo grau, sobre o ensino, então, o professor deixa de ser o único sujeito central do processo de ensino aprendizagem, tornando-se um dos sujeitos e orientador e organizador das situações de ensino.

OS MAIORES DESAFIOS DA DIDÁTICOS NO ENSINO SUPERIOR

Existe, entre tantas, uma discussão em relação à didática no ensino superior baseada na suposição de que basta "conhecer bem a disciplina e lecionar" para o bom exercício da docência nesse nível, sem considerar a necessária preparação da didática.

O conhecimento da disciplina não é a garantia de que o ensino seja realizado com eficiência. A aplicação de metodologias apropriadas possibilita o alcance dos objetivos em aprendizagens, sendo possível mensurar os resultados.

Ao longo dos estudos, deve-se deixar o senso comum por meio do conhecimento, buscar atingir o pensamento crítico. Dessa forma, entendemos que professores de escolas infantis devem agir o mais subjetivamente possível, utilizando a empatia para compreender a realidade de seus alunos. Professores de ensino fundamental e médio devem procurar estabelecer um ponto de equilíbrio entre subjetividade e objetividade, promovendo em seus alunos um amadurecimento diante do conjunto de informações e saberes por eles adquiridos.

Em relação aos professores de ensino superior espera-se que ajam com maior objetividade, utilizando a didática, considerando a realidade e pautando o ensino de acordo com

o pensamento científico.

Entretanto, o domínio absoluto da objetividade passa a ser preocupante quando se esquece do humano, no aluno, em formação, com sua carga de subjetividade natural e que estará presente em todas as etapas de sua vida escolar.

Além de conhecer a disciplina a ministrar, cabe ao professor de ensino superior conhecer métodos e técnicas de pesquisa e a melhor maneira de transmiti-los, bem como ter um perfil claro dos estudantes com os quais trabalha. Isso nem sempre é garantido na formação do professor universitário, já que a universidade muitas vezes se prende a saberes acadêmicos, relegando o preparo didático-pedagógico.

As reflexões sobre as exigências didático-pedagógicas no ensino superior, aliadas ao conhecimento do perfil do estudante universitário, contribuem para que metodologias adequadas sejam aplicadas nesse nível de ensino. Segundo Nérici:

Amplitude suficiente para permitir um trabalho de comunicação entre professor (dirigindo a aprendizagem) e estudante (elaborando conhecimentos, adquirindo técnicas, habilidades, hábitos e atitudes). Adequação à mentalidade do jovem estudante a fim de conduzi-lo da subjetividade vacilante à objetividade ponderada. Ajustamento à natureza do conteúdo a ser estudado, de maneira que se preste a desenvolver o espírito crítico e de pesquisa, habilidades e atitudes. Propósito de instruir e de formar simultaneamente, fazendo, assim do conteúdo um fim (instrução técnico-científico-profissional, e um meio formação consciente, eficiente e responsável do cidadão). (NÉRICI, 1993, p. 67)

Com a seguinte proposta o autor procura auxiliar o aluno na tomada de consciência da sua realidade inferior e exterior, no desenvolvimento do espírito reflexivo e no seu compromisso como cidadão, alertando ainda, para a essência da universidade que é a problematização e a busca.

O autor da citação traz alertas importantes quanto ao ensino universitário quando diz que este deve "suscitar dúvidas, ensinar a duvidar, considerar opiniões contrárias" não somente ensinar coisas, mas possibilitar meios para apreciá-las, daí deve-se fazer mais ênfase nos métodos do que propriamente no conteúdo de uma disciplina.

Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis, ou seja, todo o esforço deve ser empreendido na produção de condições em que o aprender de forma crítica se tome possível.

Para tanto, diz que os educadores e educandos devem ser criadores, investigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes. A construção e reconstrução dos saberes é um processo contínuo em que o educador e educando são sujeitos.

O papel do professor além de ensinar o conteúdo é contribuir para o pensamento de forma crítica e incentivá-lo a procurar entender o mundo como um ser histórico social e estar bem aberto a produção de novos conhecimentos.

Ensinar, aprender e pesquisar, fazendo uso de multimeios e de novas tecnologias são aspectos importantes da apropriação do conhecimento. O ato de ensinar exige competência profissional, que dará a segurança necessária ao professor, legitimando sua prática.

Assim, o professor deve estar em formação permanente, atualizando-se e refletindo sobre o seu fazer pedagógico. Segundo Paulo Freire:

O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender”. (FREIRE, 2011, p. 57)

Entendemos que é na relativização desses conceitos que o professor incentiva seu aluno na construção da autonomia, a partir da consciência de que a aprendizagem é uma busca sem fim e que é mediada pelo mundo em que o aluno está inserido e por interesses os mais complexos, ressaltando na contemporaneidade, os interesses de mercado, em sua busca incessante por riquezas, em oposição aos interesses das populações que buscam qualidade de vida.

O professor universitário deve problematizar o ensino e estar aberto à questionamentos, à curiosidade, a perguntas, respeitando seus alunos e não agindo como o detentor único do saber.

Acredita-se que a prática da educação democrática se realiza com diálogo permanente em que o professor mediador possa oportunizar novas aprendizagens, considerando a realidade e o meio social em que o aluno está inserido, seus saberes e avaliando o aprendizado de forma individualizada, cuidando para que o aluno aprenda. Ressignificar constantemente a prática didático-pedagógica na formação do ensino superior é um caminho para se formar profissionais conscientes, críticos, éticos e disposto a participar ativamente da construção de uma sociedade melhor, com justiça, equidade e oportunidades para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios apresentados no processo didático-pedagógico contemporâneo se conclui que cabe ao professor do ensino superior além do domínio do conteúdo de sua especialidade, apropriar-se de uma didática que favoreça a reflexão, a autonomia de seus alunos, por meio da problematização de questões, desenvolvendo aprendizagens significativas, considerando a realidade e a complexidade do mundo atual.

Para tanto, o professor deve elaborar um planejamento abrangente, preocupando-se com a metodologia e garantindo um estado permanente de diálogo, despertando nos alunos o desejo de aprender, de buscar e produzir conhecimentos, formando profissionais e cidadãos críticos, criativos, solidários e éticos.

A prática da formação docente jamais poderá ser aleatória, desprovida de planejamento, metas e ações, mas deve apontar objetivos a serem alcançados com a impregnação da didática, pois está guiada pelo caminho viável as proposições que se almeja dentro das possibilidades.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. *Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008.

NÉRICI, Imádeo Giuseppe. *Didática do ensino superior*. São Paulo: IBRASA, 1993.

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

LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto. (Org.). *“Avaliação e compromisso – construção E prática da avaliação institucional em uma universidade pública”*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004)

A ESCOLA PÚBLICA: O FRACASSO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

JOSÉ MARIA DE ANDRADE FILHO

Graduação em Ciências Naturais pela Fundação Educacional de Machado (1988); Especialista em Biologia pela Fundação Educacional de Machado (2000); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências Naturais - na CEU EMEF Manoel Vieira de Queiroz Filho...



RESUMO

O presente artigo aborda, de maneira histórica, o tema Fracasso escolar e suas diversas interpretações no decorrer do século XX, variando desde a culpabilidade da saúde do educando até a imputação de culpa ao docente. O fracasso escolar sobreveio, quando a maior parte da população, constituído por elementos das camadas trabalhadoras urbanas e rurais, teve ingresso à escola pública, laica e gratuita. Porém, alguns teóricos apressaram-se para justificar tal ocorrência com o fracasso escolar, culpabilizando os mais necessitados. É certo que o aumento do acesso não veio acompanhado por um maior investimento e o resultado não poderia ser uma melhoria na qualidade dos resultados obtidos. A exclusão, como marca da Educação brasileira, sobretudo em seu acesso, garantia números falsos de resultados positivos, contrariamente, aos números de analfabetos fora do sistema escolar público.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Fracasso escolar; Estado da arte.

INTRODUÇÃO

Iniciando da pressuposição que o status quo social é construído historicamente e, deste modo, contém no seu cerne controvérsias as quais ora apontam para a mudança ora para a repetição das intervenções sociais, qualquer exame que se deseja fazer em associação à educação, portanto, é imperativo considerar a conjuntura histórica, sociopolítica e cultural em que está posta. Quando se fala em fracasso escolar na escola pública e, não porque ela exista somente neste tipo de instituição, compreende-se que é preciso entender sua história. As taxas de evasão escolar e estudantes fora da idade/série adequadas não são dados novos, mas uma ocorrência presente há, pelos menos, meio século e, quase nada, se conseguiu fazer para modificar tal quadro.

O verbete fracasso é explicado, no dicionário Aurélio (1998), como adversidade; sinistro; devastação; descaminho; malogro. Logo, fracasso escolar é o mau êxito na escola, definido como a retenção e a evasão escolar. Toma-se esse conceito no seu significado mais abrangente, para além da reprovação e evasão, englobando a aprovação com inadequação da aprendizagem para idade série, a partir da, assim chamada, aprovação automática.

O fracasso escolar sobreveio, quando a maior parte da população, constituído por elementos das camadas trabalhadoras urbanas e rurais, teve ingresso à escola pública, laica e gratuita. Porém, alguns teóricos apressaram-se para justificar tal ocorrência com o fracasso escolar, culpabilizando os mais necessitados. É certo que o aumento do acesso não veio acompanhado por um maior investimento e o resultado não poderia ser uma melhoria na qualidade dos resultados obtidos. A exclusão, como marca da Educação brasileira, sobretudo em seu acesso, garantia números falsos de resultados positivos, contrariamente, aos números de analfabetos fora do sistema escolar público.

Verifica-se que intervenções já produzidas nas escolas, especialmente nas públicas, foram ínfimos, no que diz respeito ao seu propósito primário, a consagração dos saberes historicamente acumulados, com a intenção de formar indivíduos críticos, aptos para transmutar o meio que estão inseridos, objetivando melhorias na qualidade de vida. Esta incapacidade se verifica no fracasso escolar que acomete a maior parte dos que adentram ao sistema educacional público brasileiro.

O fracasso das intervenções na escola pública brasileira é verificado, igualmente, pelos dados do INEP (2017) que mostram a seguinte condição: 41% dos alunos que adentram no Primeiro Ano do Ensino Fundamental Regular não concluem o Nono Ano e, no Ensino Médio, esse número é 26%, sendo necessário cerca de 10,2 anos e 3,7 anos, respectivamente, para a conclusão.

Quando se analisa o Ensino Fundamental e Médio de forma conjunta, somente 40% dos que iniciam no nível obrigatório encerram com êxito a 3ª série do Ensino médio, dentro de 13,9 anos. Esses números expõem uma disformidade série/idade que é um sério obstáculo para a educação brasileira.

Enquanto professor da Rede Municipal de Ensino na cidade de São Paulo, tenho investigado o fato que o fracasso escolar tem fomentado uma ampla gama de dificuldades nas escolas, como: a indisciplina; desesperança, tanto de alunos quanto de familiares, no que se refere à esta instituição, cada vez mais atacada e desacreditada; não comprometimento de parte do corpo docente com uma educação de qualidade, quer seja por uma formação inicial deficiente ou até mesmo por não acharem-se claros, para a maior parte dos educadores, o Projeto Político Pedagógico ou os propósitos da escola pública hoje. Defendendo não ter como ensinar estudantes que não desejam aprender, outorgam, muitas vezes, a culpabilidade ao estudante ou a fatores externos à escola. O pressentimento que se tem é que não compreendemos aonde estamos indo, tampouco o que desejamos, enquanto cidadãos e profissionais da educação.

Faz-se necessário realizar uma ponderação acerca do fracasso escolar, visando conhecer como se deu ao longo da história, em um empreendimento para desmistificar as suas causas, de modo a possibilitar uma reflexão no interior da escola. Assim sendo, pretende-se alcançar novas perspectivas e caminhos na escola pública, no que se refere à construção do sucesso escolar. Toda mudança que se intencione frente à dada situação, necessita, ao menos, o estudo aprofundado da situação atual. Nesta perspectiva, indaga-se: Por qual razão o fracasso escolar segue como uma realidade e continue, até o momento presente, nas instituições educacionais públicas? Quais são as falsas razões que serviram para explicá-lo? Quais são as causas?

EXPLICAÇÕES DO FRACASSO ESCOLAR

Primeiramente, ao se discutir fracasso escolar, faz-se ser indispensável esclarecer certos axiomas que orientarão o debate aqui proposto. A visão de educação aqui tomada refere-se não somente à ação de ensinar, um dos enfoques desta, mas a uma ação que objetiva à construção de um ser humano melhor, na sua integralidade (MARX apud MANNACORDA, 1996), ou em tempo, como postula Gramsci, uma formação unitária (GRAMSCI apud NOSELLA, 1996).

Por intermédio da educação, ansiamos que o ser humano possa ser inteiramente livre, no sentido de ser apto para fazer suas próprias escolhas, de forma autônoma e consciente; tomando-se sujeito responsável por seu mover-se pelo mundo de forma autoral, intervindo em seu meio por sua força e vontade, intentando para a possibilidade de ter meios de construir uma sociedade democrática e diversa daquela vinculada ao modo de produção capitalista que, de outro modo, aliena o ser humano, furtando-lhe a chance de ser sujeito.

Quando se falar em escola pública, reiteramos a proposição de Sanfelice (2005), em seus ensaios historiográficos sobre o que tomamos por escola pública, ao perseverar na demanda em estabelecer uma diferenciação entre Escola Estatal e Escola Pública. Para o estudioso, a primeira é aquela mantida pelo Órgão Estatal e que responde pela maior parte da população, servindo, no período da República, para homogeneizar as massas trabalhadoras, ao passo que a segunda é a que surge de iniciativas de agrupamentos étnicos, para atender aos interesses e necessidades de tais grupos, com iniciativa própria, guardando-se com recursos nem sempre estatais.

No dizer desse autor, não se deve dizer que no passado tivemos ou que no presente temos uma Escola Pública. Seus ensaios historiográficos corroboram a concepção de que é necessário ter clara essa diferenciação entre a Coisa Pública e a Estatal, uma vez que, de outro modo, interferiria na luta pela edificação de uma educação pública laica, gratuita e universal.

De qual modo uma Escola Estatal será capaz de atender aos interesses do povo, sendo que o Estado interrompeu para conservar os desejos de dominação do modo de produção do Capital?

Concebe-se aqui, que a escola pública como um dever do Estado, todavia democrática, ou seja, inclusivas para todas as classes, grupos e as etnias. Tal escola oportuniza uma educação de qualidade ao público que se destina, na direção da construção do humano, em sua integralidade e um desenvolvimento do sujeito, fazendo-o apto para intervir na sociedade em que está inserido, modificando-a, caso seja necessário, em uma sociedade mais igualitária e justa.

Para prosseguirmos nesse entendimento, faz-se necessário obter uma perspectiva de como está ordenada a escola pública e quais as suas raízes históricas. Em princípio, temos que compreender que essa é uma instituição essencial da sociedade capitalista moderna, que não é algo descolado dos demais anseios sociais deste tipo de sociedade que objetiva o lucro sobre todas as coisas. O advento da escola pública está assentado por duas frentes: a primeira está no contexto da Revolução Francesa (1789) que fomentou uma nova classe dominante – a burguesia – removendo

o Clero e a Nobreza do poder político e econômico e, tolhendo a forma de trabalho Senhor-servo e impelindo imensos contingentes das pessoas das áreas rurais para os novos centros urbanos. Em segundo lugar essa escola que temos hoje advém da Revolução Industrial (1780), caracterizando-se assim, o modo de produção capitalista e contribuindo para os processos de industrialização, urbanização e migração. Aqui se tem a origem do trabalho alienado e assalariado, que fomenta a escola atual.

Se todo filho carrega a genética de sua progenitora, a escola pública contém os genes da Revolução Industrial, centrado no comércio e na mercadoria consolidada no trabalho e nos fenômenos da exploração intelectual e física dos indivíduos para obtenção do lucro. Dito de outro modo, a escola pública, desde sua origem em tempos contemporâneos, sobrechegou para responder a exigência do mundo do trabalho nesse modo de produção, concebido no trabalho alienado.

Tal processo de trabalho atingiu a escola, impossibilitando ao indivíduo refletir a sua identidade, tampouco se reconhecer como parte de uma sociedade que pode ser diferente desta posta. Exemplo disso, em tempos atuais, é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao exigir duzentos dias letivos e oitocentas horas de aula para o estudante, o que significa um sofrimento com os educadores, pois retira-lhes a possibilidade de se formar continuamente.

Frente a esse cenário, a problemática do fracasso escolar surge como fenômeno marcado por diversas concepções por toda a história educacional brasileira e mundial. É possível verificar que é atribuído, ao longo do tempo, a situação histórica e as opiniões que a perpassam, a fatores diversos, mas tem alvejado, sobretudo, os desvalidos.

AS TEORIAS EXPLICATIVAS DO FRACASSO ESCOLAR

Dentro de um contexto global, as explicações para as diferenças de classes sociais existentes na sociedade capitalista, condição para que a burguesia se mantivesse hegemônica no poder, foram estendidas para justificar as dificuldades de aprendizagem dos seguimentos sociais explorados.

Coincidindo com a disseminação dos conhecimentos de psicologia e o advento do Movimento Escola Nova, a partir da década de 30 a ênfase volta-se para a atribuição deste fracasso às diferenças individuais, baseada na concepção de genialidade hereditária, apoiando-se nos estudos de Darwin (princípio da evolução das espécies), difundida por Gallon (PATCO, 2009), já em 1869, influenciando no movimento dos testes mentais bastante marcantes na década de 1890. Os casos de dificuldade de aprendizagem começam a ser diagnosticados e tratados por psiquiatras, dando origem a medicalização do fracasso. Porém, essa explicação é fortemente marcada pela teoria racista em que se considerava a superioridade da raça branca em associação aos indígenas, negros e mestiços.

Na década de 40, a tendência à psicologização das dificuldades da aprendizagem é levada às últimas consequências. E, de acordo com Patco (2009, p.67), "os destinatários deste diagnóstico foram, mais uma vez, as estudantes provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras

dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola". Nesse sentido, o movimento de higiene mental colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir a explicação de suas dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas. [...]. Seu prestígio foi tão forte que suplantou, na explicação do fracasso escolar, uma das premissas do pensamento da Nova Escola que não podia ser negligenciada: a de que a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem (PATCO, 2009, p.69).

Nesse período, a explicação começa a deixar de ser racial – no sentido biológico do termo – passando a ser cultural, abandonando-se, assim, a afirmação da existência de raças inferiores para a afirmação da existência de culturas inferiores, disseminando a ideia de que o meio cultural do qual as estudantes pobres fazem parte é deficitário de estímulos, valores, hábitos, habilidades e normas, o que dificultaria a aprendizagem.

Essa versão atingiu seu ponto mais alto nos anos 70, quando se elaborou a teoria da carência cultural "que surge como resposta política aos movimentos reivindicatórios das minorias raciais norte-americanas e dos grupos sociais mais atingidos pela exploração econômica e pela dominação cultural que não aceitam a desigualdade e a denunciam" (idem, p.68-71). "Quando as teorias ambientalistas se propõem a explicar o insucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional" (idem, p.72). Desenvolve-se, então, uma forte tendência social de fazer do pobre o depositário de todos os defeitos e os adultos dessa classe era lido como mais agressivos, relapsos, desinteressado pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes.

Segundo essa vertente, a deficiência é do oprimido e, portanto, lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível por intermédio de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso, quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. A escola compensatória supostamente reverteria às diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes "menos favorecidas" seriam portadoras. O resultado é a reafirmação das deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

Até a década de 1980, as tentativas de explicação do fracasso escolar estavam voltadas para culpabilizar especialmente o sujeito que sofria o fracasso e a sua família, como se fossem seres inertes, soltos no tempo e no espaço. E raras vezes o foco dos estudos voltou-se para a instituição escolar como um dos fatores determinantes deste problema. Mas, quando o fizeram, também foi num sentido de atribuir à culpa a esta e a quem nela trabalha, não a relacionando com o contexto social e político.

PATCO (2009), em "A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia" rompe com os estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural, chamando a atenção para a necessidade de se quiser avançar na busca de possibilidades da superação do fracasso, analisá-lo como parte de um contexto sócio-político que apresenta muitas contradições,

uma vez que está fundada nos ideais liberais que foi estruturada a sociedade capitalista que vivemos. Ideais estes que atribuem o sucesso do indivíduo ao mérito próprio, esforço de cada um e quem não o consegue é porque não se esforçou o bastante, pois as oportunidades são iguais para todos. Eis um dos princípios do liberalismo.

AS EXPLICAÇÕES BRASILEIRAS

As explicações dadas à problemática do fracasso escolar dentro da escola pública brasileira, em consonância com os estudos de PATCO (2009), basearam-se, a princípio, em teorias racistas, no final do século XIX, quando a visão da Metrópole era a de colonizados como seres intelectualmente inferiores e, assim sendo, ineptos para aprender. O ponto alto desta corrente de ideias higienistas e racistas deu-se no período entre 1850 a 1930, quando os intelectuais brasileiros voltaram suas atenções para as questões da escola e para a aprendizagem escolar, ainda sob a interferência da filosofia e da ciência francesas.

Já sob influência do Movimento Escola Nova, os estudos introdutórios sobre o fracasso escolar apontavam as causas dos obstáculos para a aprendizagem não centradas no indivíduo, mas sim, na Metodologia, que precisariam ser definidos na observação dos indivíduos e de suas potencialidades, o que foi definido como aspectos intraescolares. Era o momento da crítica à escola tradicionalista e postulou-se uma moderna concepção de estudante, entendendo as suas especificidades, não buscando uma justificativa em fatores externos.

No dizer de Patco (PATCO, 2009, p.87), conforme a psicologia se concebe como ciência, o movimento da Nova Escola transitou de seus objetivos iniciais em possibilitar uma pedagogia em consonância com as potencialidades para o destaque na relevância de aliar com as potencialidades dos estudantes.

A autora afirma que a psicologia, a partir das primeiras décadas do século XX, reconheceu a prática de investigação e tratamento das anomalias psíquicas, passando, assim, a fundamentar o fracasso ou, em última instância, a tentar diminuí-lo por intermédio de programas preventivos, com base no diagnóstico de distúrbios no progresso psicológico infantil. Sobrelevou-se, assim, o viés psicologizante das dificuldades de aprendizagem. Tal forma de elucidar o fracasso produziu duas deturpações na proposta da Nova Escola. Primeiro, esmaeceu a ideia enriquecedora e revolucionária de considerar, dentro do planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento si ne qua nom ao aperfeiçoamento do processo educacional, substituindo pela ênfase em processos psicométricos e alterando outra vez o entendimento do fracasso para o estudante e suas supostas deficiências, culpabilizando-o. Em um segundo ponto, os ideais da Nova Escola apropriaram-se do que tinha de mais, pretensamente, técnico, deixando de lado a dimensão de luta pela amplificação e democratização da rede de ensino pública fundamental (PATCO, 2009, p.88).

As alegações psicologizantes desse momento histórico também coexistiam com as teorias racistas, fundadas, desde tempos coloniais, pelo preconceito em associação aos indígenas, mestiços e à população negra. Ao passo que durante o Primeiro e Segundo Reinado, sobretudo, uma Antropologia filosófica evolucionista defendia a inferioridade das raças não brancas, validando, assim, a sua submissão ao branco.

Ainda após a abolição da escravidão (1888) e com o surgimento da República, seguiu-se a apregoar a dita inferioridade, só que, nesse momento, para justificar a posição subalterna, mas livre, que indígenas, negros e mestiços passaram a apropriar-se da nova estrutura social, caracterizando a dada inferioridade racial do povo brasileiro.

Tal maneira de fazer uma pseudociência inspirou a maior parte dos estudiosos em educação da época, que ideavam uma literatura sobre o povo brasileiro, contribuindo para que a visão prejudicial do homem tropical e, sobretudo do mestiço, passasse, então, por científica e realista, estando na abordagem do caráter do povo brasileiro até a entrada do século XX.

A Psicologia Educacional se formou no Brasil sob a influência e os ditos da comunidade médica. Os primeiros cursos de Psicologia foram conduzidos nas faculdades de medicina, tendo os médicos como docentes, em que se pesquisava sob a influência da eugenia e do branqueamento progressivo da raça, por meio da abertura para os imigrantes e, em uma linha de pesquisa direcionada para a psicanálise. Tal fato instigou na construção de discursos e concepções faluradas, muitas vezes paradoxais, das supostas causas do fracasso escolar.

Segundo Patco (2009), até 1970 verificou-se uma preponderância das explicações das causas do fracasso escolar em função dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais dos estudantes, em detrimento à interpretação que pressupunha os fundamentos estruturais e funcionais do sistema escolar como determinante de tal fracasso. O termo social era utilizado no sentido de inapetência cultural dos estudantes das escolas públicas, não observando a associação com a estrutura na qual se constitui a sociedade. Os psicólogos educacionais, de base psicanalítica, psiconeurológica ou cognitivista, desconsideraram toda a dimensão pedagógica do processo.

Com a chegada dos anos 1970 buscou-se superar, ainda, o ensejo fragmentado sobre as raízes do fracasso escolar que passou a ser deslindado pela teoria da Carência Cultural, por meio do qual se certificava que as deficiências do meio cultural das classes baixas geravam a deficiência no progresso psicológico infantil, promovendo, por sua vez, as dificuldades de aprendizagem e de adaptação no ambiente escolar. Tal expressão é encarada por Patco (2009) como lènue, porém a mais importante de preconceito social e racial.

Ótimo exemplo disso é o Jeca Tatú, personagem de Monteiro Lobato (1967), publicado entre os anos de 1920 até 1973, colaborando para a formação de estereótipos prejudiciais a respeito do homem do campo e acredita-se que este personagem tenha favorecido para a cristalização do falso mito da ociosidade das pessoas rurais, por extensão, da população mais pobres erradicada nas grandes cidades, devido a valorização de um pensamento urbano, nos primeiros anos do século XX, como resultado de um acelerado crescimento das cidades e classes urbanas em prejuízo do rural.

Em uma versão do Jeca Tatu na qual este era acometido por doença e do descaso das instâncias da área da saúde, após ir ao médico e se transfaz em um proprietário de terras bem sucedido, difundiu-se a ideia de que a reabilitação nacional chegaria por intermédio de ações de saneamento. Por um extenso momento se acreditou que as raízes do fracasso escolar dos estudantes oriundos das classes populares era a verminose. (PATCO, 2009, p. 98-104).

A consolidação destes primeiros psicólogos, que eram atuantes na década de 1930, se verificou em uma época na qual havia ainda uma influência das teorias racistas no Brasil, momento em que se desenvolviam os primeiros quadros psicológicos do povo brasileiro e consideravam a cultura eurocêntrica. O psicólogo Arthur Ramos, embasado nos instrumentos psicanalíticos, instituiu no país uma nova acepção de cultura que a antropologia introduz na passagem do século, com a qual conclui-se que o povo brasileiro detém um inconsciente primitivo e, deste modo, uma cultura ainda repleta de defeitos. Entretanto, não ultrapassou o preconceito racial enraizado no cotidiano brasileiro. (PATCO, 2009, p. 104-114).

No âmago desse pensamento está à tese da diferença cultural como fundamento para o fracasso escolar. A corrente afirmava que a escola era inapropriada para os estudantes mais carentes, já que os docentes da classe média se valiam de metodologia destinada a estudantes da classe favorecida.

Lidou-se também, na década de 1970, nos meandros educacionais, com a teoria do sistema crítico-reprodutivista de ensino de Bourdieu e Passeron (apud PATCO, 2009), com a qual introduziu a oportunidade de se pensar a função da escola no âmbito de um entendimento crítico de sociedade. Notadamente, concedeu as ferramentas conceituais para a avaliação das instituições sociais enquanto espaços nos quais se realizam a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução dos desejos do modo de produção capitalista.

Na escola, a miopia histórica frente à exploração é produzida, de acordo com esta teoria, sobretudo, pela transmissão de conteúdos ideologicamente enviesados e do privilegiamento de estilos de linguagem e pensamento com características das classes dominantes. Tal axioma tomaria o sistema de ensino uma ferramenta a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e sociais dos profissionais dos que são proprietários do poder econômico e o, em última medida, do capital cultural.

Motivados pela hipótese de carência cultural e por uma concepção positivista de acumulação de conhecimento, os docentes e pensadores na área educacional se apropriaram da concepção do espaço escolar como aparelho ideológico do Estado, com deturpações conceituais, conduzindo a tropeços teóricos. O objetivo não era, destarte, garantir às classes subordinadas a apropriação do saber escolar formal e culto enquanto ferramenta de luta na mudança radical da sociedade, mas acenar para o desvalido com a possibilidade de aprimoramento de suas condições de vida, por intermédio do mito da ascensão social e econômica, estruturalmente impossível para a grande parte da população, frente às contradições do capitalismo.

Transcorridos os anos 1970, porém, uma das características que diversificou a pesquisa do fracasso escolar foi a investigação crescente do envolvimento do sistema escolar na produção do fracasso, por meio do direcionamento de atenção ao que se assentou nomear de fatores intraescolares e seus anseios com a seletividade social engendrada na escola, privilegiando a pesquisa de características estruturais, funcionais e da movimentação interna da instituição escolar. E o ano de 1977 foi marcante para a mudança de enfoque, após tantas décadas do domínio na busca das causas dos obstáculos de aprendizagem escolar, nas características psicossociais do estudante.

Surge, nesse período, uma nova forma de encarar a escola, agora determinada pelos geradores sociais e econômicos mais abrangentes, contudo, com restrita autonomia para determinar o objetivo de sua ação na sociedade. Os postulados de Snyders e Gramsci (apud PATCO, 2009) foram inseridos na reflexão sobre a problemática da incapacidade e do papel social do ambiente escolar para o povo mais carente. Os conhecimentos e habilidades e atitudes construídos pela escola passam a ser abonados como ferramentas poderosas na luta de cunho classista.

Na história da elucidação do fracasso escolar, até a década de 1990, é possível verificar avanços e recuos, diz Patco (2009, p.154), é significativo perceber que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural as características intraescolares receberam mínima atenção, se na vigência da teoria da diferença cultural a incumbência da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação no atendimento à sua clientela, na medida que as pesquisas vão descorfinando de forma mais crítica características da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés de outorgar à clientela as raízes do fracasso escolar ser superada, esta foi apenas estendida de ações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a esses estudantes. Deste modo, a pesquisa nos anos 1980 sobre o fracasso escolar ecoa, com raras exceções, o discurso fragmentado que prevaleceu no período em que vigeram as ideias da Nova Escola, quando não repetem a tentativa de impregnar-se deste discurso postulando que a escola que aí está é inapropriada à clientela mais carente (2009, p.154).

Todavia, a pesquisa do quadro atual da escola e do ensino tenha colhido novo alento, também as acepções sobre as características da clientela seguiram as mesmas dos anos 1970, inatingíveis à crítica da hipótese da carência e a resultados de estudos que a colocara em xeque, caracterizando, assim, quebras e, ao mesmo tempo, repetição de ideias já superadas.

Em plena década de 1980, recorte temporal do estudo: "A Produção do Fracasso Escolar: histórias de rebeldia e submissão", verifica-se que a evasão e reprovação no cerne da escola pública seguem assumindo proporções intoleráveis. Ainda que tal problema já fora denunciado desde a década de 1930, ainda persistia.

Diversos pesquisadores brasileiros, preocupados em entender as dificuldades de aprendizagem escolar observadas, majoritariamente, entre estudantes das camadas mais pobres da população, o fizeram com base em uma visão de mundo, firmado durante o século XIX no continente europeu e na América do Norte. Essas ideias estão dando sustentação nas acepções que emergiram com o advento das sociedades industriais capitalistas e no pensamento produzido em seu âmbito,

dos sistemas de ensino e, das ciências humanas, como um todo, mas especialmente da psicologia.

Palco (2009) alerta para a necessidade de se romper o estigma de que o fracasso é culpa do estudante ou de sua família e adverte, ainda, para a proporção muito maior dos fatores institucionais e sociais na reprodução do fracasso escolar do que questões emocionais, orgânicos e neurológicos, escarcando, deste modo, com as orientações psicologizantes, da carência cultural e dos problemas de aprendizagem.

O FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DOS ANOS 1990

Ao chegarmos à década de 1990, as políticas educacionais, no dizer de Naggel (2003, p.112), ficaram diretamente subjugadas aos interesses do capital estrangeiro, sob os desmandos do Banco Mundial e FMI, momento em que houve a reorganização da ideologia liberal de acumulação do capital, intitulada de neoliberalismo. Para assegurar esta soberania, fez-se uso, nas Diretrizes Educacionais, de questões chaves como: desregulamentação, descentralização e flexibilização, as quais objetivavam fomentar a autonomia, a liberdade, a independência, a iniciativa e a criatividade, desencadeando o derrame de conteúdos da escola pública brasileira ou, como Naggel postula o "caos na educação" brasileira.

Dentro desse contexto, o fracasso escolar é tido como resultado de professores mal qualificados (Naggel, 2003, p.05), não considerando qualquer outro tipo de razão que estabeleça associação entre concentração de renda e condições reais de aprendizagem.

Em ensaio realizado por Anggeluci (2014) sobre produções escritas, no período entre os anos de 1991 a 2003, em mestrados e doutorados, na cidade de São Paulo, nos cursos de Pedagogia e Psicologia das faculdades, observaram, nas 71 obras selecionadas para análise, que o fracasso escolar é entendido como problema psíquico: a culpabilização das estudantes e de seus familiares; problema técnico e de formação: culpabilização do professor; questão institucional: a lógica excludente da educação escolar com foco na política pública como determinante do fracasso escolar; questão política: cultura escolar, cultura popular e desejos de poder. Corroborando, assim, como já salientou Palco (2009) a retomada ou o recuo, em nossos dias, de hipóteses sobre o fracasso escolar já superadas.

Diversos pensadores reiteram que a solução dos problemas da educação brasileira somente é possível de forma verticalizada, via Decreto. Quanto a essa questão, Naggel (1989), afirma que a escola não pode aguardar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe sufoca. Ademais, a atitude de esperar reflete o descomprometimento de atores educativos e a responsabilização de poucos com o que deveria ser mudado. A escola tem uma vida em seu interior que, sem ser modificada por leis ou decretos, pode trabalhar com o ser humano em uma nova dimensão, bastando para isso que seus integrantes se predisponham a construir um novo projeto de reflexão e ação (Naggel, 1989, p.10).

Para tanto é, imprescindível, pesquisas e aprofundamento de todos na problemática que se relaciona à sociedade.

A intervenção pedagógica que pode contribuir com a qualidade, de acordo com a concepção de Saviani, em uma pedagogia histórico-crítica que requer clareza dos fatores sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições de uma dada sociedade denotam a educação e, por consequência, como é necessário se posicionar diante de tais contradições e desnudar a educação das visões ambíguas, para perceber com clareza qual a direção que cabe à questão educacional (SAVIANI, 1991, p.103).

Nesta toada, a garantia de um padrão de alta qualidade em educação vai para além da oferta de vagas no acesso, pois envolve a garantia da permanência e o sucesso dos estudantes que nela ingressam. E tal sucesso em uma visão de educação histórico-crítica, fundada em uma concepção Materialista-Histórica-Dialética, relaciona-se com a garantia de uma educação que possibilite a aquisição de conhecimento científico historicamente acumulado de forma autônoma e crítica. Para mais, é imperativo que possibilite, ainda, a formação de uma cultura democrática e potencialize intervenções que visem à transformação desta sociedade que é, extremamente, opressora e injusta, em uma visão de que o estudante se construa enquanto parte desta sociedade que é paradoxal, que se reconheça como homem-sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e superar as causas do fracasso escolar é um desafio para o Sistema Educacional Brasileiro, pois o destino do país quanto ao progresso econômico, social, cultural e científico será comprometido diante de índices ainda elevados de evasão e reprovação escolar. Tal condição terá reflexos na qualidade da mão-de-obra futura, na possibilidade da superação de contradições e, sobretudo, na soberania da própria nação, já que nenhum indivíduo e/ou país terá forças para lutar contra qualquer forma de exploração se não tiver municiado de bases adequadas e estas serão conquistadas com o domínio dos conhecimentos científicos historicamente já produzidos.

Uma proposta educacional que dê conta da formação para a classe trabalhadora e que possa nortear o caminho para a superação do fracasso escolar dos filhos e filhas destes é, em consonância com Nosella (1996), uma escola alienada, no sentido de não ser atrelada à formação de mão-de-obra para atender aos anseios do modo de produção capitalista, mas de formação integral do ser humano. Aqui se deseja uma instrução intelectual, física e tecnológica para todos e todas, uma escola pública, laica, de qualidade, gratuita e isenta de interferências políticas escusas e ideológicas (MARX apud MANNACORDA, 1996).

De acordo com Nosella (1996), essa educação superaria a relação dicotômica entre o trabalho produtor de bens e o trabalho intelectual, contemplando três dimensões fundamentais da relação sujeito-natureza: comunicação e expressão, produção e desfrute, sem privilegiar nenhum desses elementos, rompendo com a ideia rasa de uma escola-do-trabalho, não burguesa, é a escola que

educa os seres humanos para domar e humanizar a natureza em colaboração com os outros sujeitos (1996, p.15). Essa educação recuperaria o sentido e o fato do trabalho como fator para libertação plena do ser humano.

A superação desse problema, o Fracasso Escolar, perpassa por um aprofundamento maior nas discussões e ações coletivas em nível institucional, procurando identificar os fatores na comunidade escolar, as possibilidades de superação em nossas próprias forças, sem aguardar por decretos e o planejamento de ações, com foco na construção do sucesso escolar nesta comunidade e, em última instância, do país e do mundo. Concordando com Patco, entende-se o fracasso escolar, como fenômeno que expõe a complexidade da sociedade atual, produzido por múltiplas causas e, para o qual, não há uma solução mágica, fácil ou rápida que não seja a nossa própria ação coletiva, organizada e orientada para o futuro.

Essa jornada histórica nos traz reflexões sobre a prevenção do fracasso escolar, não como um monstro que habita os porões da escola, mas que se relaciona com histórias de fracassos. Existem pessoas que vão bem na escola e outros que não conseguem adequar-se às exigências e aos conteúdos que se espera que os discentes tenham domínio. A desigualdade é marca das histórias escolares que terminam em fracasso, desordem e/ou violência e para atuarmos frente a esse desafio devemos buscar o exercício da Ética que nos confronta quanto ao preconceito, que existe em todos nós e, nos impede de dialogarmos com nossos estudantes a fim de entendermos suas reais necessidades e potencialidades. O preconceito, a que se refere, é algo posto socialmente, não inato. Deste modo, carece de reflexão ética para sua superação, pois somente assim, poderemos entender as diferenças que existem no ambiente escolar como algo fomentador de aprendizado e não um obstáculo a ser superado com a homogeneização. É na diferença e na dialética do encontro com o outro que educamos e nos reeducamos, com respeito. Nossa tarefa é reconhecer a diferença e promover a igualdade, desta forma muitas histórias futuras não terminarão em fracasso.

REFERÊNCIAS

Anggeluci, Carla Bianca et al. O Estado da Arte sobre o Fracasso Escolar (1991 – 2003): Um Estudo Introdutório. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, Jan/Abr 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias> Acesso em: 05 de março de 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1998. (38ª impressão).

MANNACORDA, Mario Alighiero. Mario Alighiero MANNACORDA: aos educadores brasileiros. Campinas: Unicamp, HISTEDBR, 1996. 1 DVD.

NAGGEL, Lizia. Avaliação, Sociedade e Escola: fundamentos para reflexão. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

_____. **O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a Partir dos Anos 80. In. GUIMARÃES, Francis Mary Nogueira (org.). Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, UNIOESTE, 2003, p. 99-122.**

_____. **Educação Via Banco Mundial: Imposição ou Servidão Necessária? Trabalho apresentado no V Congresso Ibero-americano de História de la Educacional Latino-americana, São José de Costa Rica, 21-24 de maio de 2003.**

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da politécnica. Conferência realizada no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, LABOR, Universidade Federal do Ceará, 7-9 de setembro, 1996.

PATCO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANFELICE, José Luís. Da Escola Estatal Burguesa à Escola Democrática Popular: considerações historiográficas. In. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). A Escola Pública no Brasil: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 89 -105.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras intervenções. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE COMPREENDER PARA INCLUIR

SIMONE ALVES DE SOUZA MARINHO

Graduação em Ciências Naturais pela Fundação Educacional de Machado (1998); Especialista em Biologia pela Fundação Educacional de Machado (2000); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências Naturais - na CEU EMEF Manoel Vieira de Queiroz Filho..



RESUMO

Indivíduos que demonstram características que os definem como preguiçosos, sonhadores, perturbados, mal-educados, desastrados e desajeitados, acabam sendo rotulados no meio social, mas estas questões podem ser indícios que os revelam como vítimas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, que não é considerada uma doença, mas um funcionamento mental desordenado, que se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade mental e física. Em cerca de 70% dos casos, este transtorno continua a se manifestar na vida adulta, e pode acometer sérios prejuízos, portanto quanto antes for realizado o diagnóstico e tratamento, melhor serão as condições para lidar com as questões negativas do transtorno, como: não saber responder às frustrações, baixa autoestima, ausência de autocontrole, ausência de compromisso e organização e a falta de consistência nas relações em casa, em um grupo ou sociedade. Suspeitas podem ser levantadas desde ainda na infância, sendo recomendado a procura de especialistas para investigação e em caso de diagnóstico positivo o especialista planejará o "tratamento" ideal para a faixa etária e os responsáveis poderão aprender o quanto antes como lidar com o TDAH.

PALAVRAS-CHAVE: Desatenção; Hiperatividade; Sintomas; Intervenção

INTRODUÇÃO

Com o intuito de compreender melhor sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com a presença ou não de hiperatividade e impulsividade e sintetizar os estudos sobre o tema para auxiliar a atuação dos profissionais da educação, o presente artigo resulta de ações como: pesquisa, leitura de livros, artigos, revistas e sites que tratam sobre este transtorno, que é considerado uma das primeiras questões psiquiátricas, que se manifesta desde a infância e há décadas é discutido no Brasil e no mundo, principalmente pelos profissionais da saúde e educação, de modo que é na escola em que indícios são levantados devido a comportamentos não coerentes no convívio dos alunos em sala de aula, como também, as dificuldades de aprendizagens que começam a ser reveladas.

O tema estudado propiciou a elaboração de um texto com linguagem clara e sucinto que retrata questões propícias ao conhecimento do que é o TDAH, dentre elas: as características

apresentadas por um indivíduo com diagnóstico positivo, o entendimento de que este não é culpado por ter o transtorno, assim como seus familiares; outros subtítulos tornam compreensíveis as etapas de investigação para efetivar o diagnóstico e os caminhos para realizar a intervenção que objetiva orientar para reconstruir aspectos que problematizam a vida cotidiana da pessoa com TDAH.

A importância de compreender o TDAH para incluir é fator fundamental para educação, vencer paradigmas e criar caminhos para consolidar a aprendizagem de maneira integral pensando no aluno como ser atuante e cidadão, faz com que o professor desperte sua habilidade de observação e busque a parceria dos pais para iniciarem a busca de soluções para o problema, não deixando para o futuro, pois diagnósticos e tratamentos são mais efetivos quando realizados assim que os primeiros indícios são percebidos.

Conviver com portadores de TDAH requer disposição para aprender e agir incorporando muita paciência, respeitando as limitações e determinando tempos diferenciados para cumprir tarefas. Os especialistas elaboram e explicam estratégias de como interagir, motivar e dar significado às diferentes atividades para que os envolvidos possam cumprir e superar os desafios, desenvolver aprendizagens e comportamentos.

COMPREENDENDO O TDAH

A habilidade atencional é condição essencial para que um indivíduo consiga exercer ações básicas como escolher e selecionar para conseguir realizar uma tarefa e alcançar um objetivo, processo tal que gera certa desorganização cerebral ao encarar uma nova experiência. Este processo é progressivo, se estimulado, alcança a complexidade de foco em uma determinada atividade, a atenção pode ser caracterizada de quatro maneiras: Seletiva – que é aquela em que a mente foca naquilo que é de interesse do indivíduo, sem desvio, apesar de estímulos ao seu redor; Sustentada – é a habilidade de manter a mente focada em uma atividade repetitiva, por um longo tempo, sem se distrair; Alternada – neste caso o indivíduo desenvolve e habilidade de realizar mais de uma tarefa ao mesmo tempo com sucesso alternando o foco; Concentrada – a atenção é mantida em uma única atividade que executa em determinado momento. A dificuldade em manter esta atenção é a principal característica de um indivíduo que possui o Transtorno de Déficit de Atenção - TDAH, com a presença ou não de hiperatividade e impulsividade.

O TDAH pode manifestar-se desde os primeiros anos de vida de uma criança, em maior número no sexo masculino. A criança com este transtorno começa a demonstrar características inadequadas para idade em suas diferentes fases de desenvolvimento, afetando a área comportamental, apresentando dificuldades em regular impulsos e controlar suas ansiedades/inquietudes; normalmente são crianças em que os responsáveis julgam como preguiçosas, desorganizadas, intolerantes, não finalizam tarefas, dificuldade em orientação espacial, hipersensibilidade a ruídos, distrai-se facilmente, são desastradas, apressadas, perdem e esquecem objetos em determinados lugares e não se recordam onde os deixaram, demonstram que não ouvem a um comando ou

chamado, parecem estar sonhando acordadas, enfim são crianças que necessitam de direcionamento constante para executar tarefas simples, como os sintomas são impossíveis de serem escondidos elas se sentem, muitas vezes, incapazes e incompetentes de fazer alguma coisa direito, são inseguras. Apesar de tantas questões negativas, essas pessoas com TDAH podem possuir habilidades como a criatividade.

Em período escolar, os portadores de TDAH, na maioria dos casos, possuem comprometimento na área cognitiva, são imaturas, inquietas e intolerantes à frustração, apresentam dificuldade em relacionar-se com os colegas, professores e demais funcionários, com comportamento agressivo ou não. Além de demonstrar as características apresentadas no parágrafo anterior, geralmente estes indivíduos possuem dificuldade motora, podem escrever fora da linha, letras ilegíveis difíceis de serem entendidas, são desorganizados ao utilizar o material escolar e não finalizam as atividades, trocando de uma para outra, isso quando se colocam a realizá-las, porque com frequência andam ou correm pela sala muitas vezes ao dia, demonstram-se desconectadas do assuntos abordados, falam excessivamente, são impacientes, tem dificuldade em manter-se na fila ou em aguardar sua vez para determinada atividade, interrompe conversas, brincadeiras, fazem as coisas primeiro para depois pensarem nas consequências.

Crianças diagnosticadas com TDAH possuem grandes possibilidades de ter outros transtornos de humor e ansiedade, dentre eles: o Transtorno Defensivo Opositor, Transtorno de Conduta e o de Bipolaridade.

Na escola alguns professores afirmam se sentirem frustrados por acharem que não são competentes para lidar com os menores que apresentam este transtorno. A observação, análise e comparação com as demais crianças permitem perceber que aquela determinada criança se destoa das demais, apresentando a tríade dos sintomas do TDAH (hiperatividade, impulsividade e desatenção), em atitudes não satisfatórias, em momentos inadequados, conseqüentemente comprometendo seu desempenho escolar. Estas observações possibilitam que o professor construa um relatório de encaminhamento do menor ao especialista, cumprindo o papel da escola, porém ainda existem famílias que se negam aos diagnósticos ou alegam a falta de tempo para levar a criança ao tratamento. Há casos em que chegam com TDAH à fase adulta sem conhecimento de que possuíam um transtorno que o impossibilitava à aprendizagem, sofriam chacotas, ofensas e a conseqüência, em muitos casos, resultou no abandono escolar.

Os pesquisadores revelam que os pais de crianças que são diagnosticadas com o TDAH também demonstram características, sendo de 30% a 54% os casos em que um dos progenitores é portador do transtorno. Estudos ainda constataam que a genética é importante, porém não é somente ela que define a manifestação do transtorno, 50% dos gêmeos com mesmo material genético são TDAH, caso contrário seria de 100% dos gêmeos idênticos. Ainda existe a afirmação de que pais alcoólatras, depressivos e os que possuem transtorno de conduta e personalidade, são os que tem maior probabilidade de ter um filho com TDAH. Não excluem a possibilidade do ambiente em que se vive ser um dos fatores para se desenvolver o TDAH, porém a evidência mais consistente é a de que o transtorno é de fator biológico, hereditário, sua origem é de condição orgânica, relacionada a uma

estrutura cerebral, o lobo pré-frontal, que ao apresentar comprometimento em seu funcionamento, um dos fatores resultantes é o déficit de atenção.

Nichols e Chen (1981) estudaram e confirmaram que fatores relacionados a gestação de mães fumantes, as que convulsionaram, estiveram hospitalizadas devido a outras complicações gestacionais como as que tiveram complicações fetais e peso fora do normal da placenta, como também, em gestação precoce, prematuridade, foram constatados o TDAH após investigação clínica em crianças que apresentaram indícios de sua história em anamnese. Confirma-se que os fatores biológicos são os grandes responsáveis do TDAH, pois uma pesquisa realizada com pais adotivos, constata que a possibilidade de uma criança ter TDAH é três vezes maior quando os pais não são adotivos.

Há um outro fator que também desencadeia o TDAH e os índices são altos, que é o uso e dependência de drogas na adolescência e vida adulta.

Na fase adulta, cerca de 80% das pessoas não deixam as características de um portador do TDAH para trás, são atuantes na vida em sociedade agindo de maneira em que a maioria das consequências podem ser desastrosas na vida profissional, social e familiar; quando se trata de não saber pensar, conviver, falar e agir, suas argumentações e atitudes podem levá-lo à situações desagradáveis e perigosas por falta de autocontrole, principalmente, quando se trata da impulsividade, pois a hiperatividade pode diminuir devido a estrutura corporal do adulto, no entanto, este pode aprender a conviver e controlar seu problema, quando o aceita, e se permite receber orientações e acompanhamento de um terapeuta, caso contrário, viverá em meio à baixa autoestima, insucessos, solidão, caminhando à outras perturbações psicológicas.

Ao realizar a leitura dos sintomas do TDAH, muitos se identificam como portador do transtorno, mas os indivíduos que realmente apresentam os sintomas são muito intensos em tudo que fazem em comparação a outros, essas características podem desencadear a baixa autoestima, isso é mais forte ainda naqueles que estão diante de eventos estressantes em suas vidas, demonstram sentimento de inferioridade.

No DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) o TDAH está subdividido em subtipos:

- Desatenção Predominante
- Hiperatividade/impulsividade predominante
- Combinado

O TDAH Combinado indica na avaliação que estão presentes seis ou mais sintomas das características de desatenção, hiperatividade e impulsividade; o TDAH com Predominância de Desatenção, são identificados seis ou mais sintomas de desatenção e menos de seis sintomas de hiperatividade e impulsividade, e neste caso, as características dos indivíduos são mais passivas, lentas, tímidos, avoados, sonhadores; já o subtipo Predominante Hiperativo-impulsivo ocorre quando seis ou mais sintomas de hiperatividade e impulsividade se destacam, lembrando que em

todos os casos os sintomas precisam se manifestar em pelo menos seis meses.

Vale destacar que a desatenção é uma forte característica do TDA, no entanto, pode haver situações em que a criança ou adulto, que tem profunda dificuldade em concentrar-se, tenha despertado o interesse por um assunto que para ele é mais significativo, isso o leva a manter sua atenção por algum tempo sem desviar a concentração.

O DIAGNÓSTICO

Existem alguns modelos de questionários que servem de apoio aos especialistas diagnosticarem se um indivíduo que apresenta os sintomas do TDAH, portanto não é função do professor realizar esta tarefa, porém sabemos que geralmente é na escola que se inicia a investigação. Levantando hipóteses, os professores observam e descrevem em forma de relatório comportamentos, atitudes e dificuldades do aluno, este é entregue à família que será orientada a apresentá-lo a um especialista. Na maioria dos casos os responsáveis, em casa, não possuem parâmetros para perceber a diferença de atitudes do filho e demais crianças de mesma faixa etária, portanto a escola tem um papel importante no início desta investigação e, em parceria com as famílias e especialistas, é possível construir maneiras de contribuição para a formação integral do aluno, como também, o compromisso em ajudá-lo a vencer os desafios do TDAH.

Para auxiliar os professores nesta observação foi criado o Questionário com Escala de Pontuação de Keith Conners, psicólogo especialista nos estudos do TDAH, este documento é um instrumento útil e fácil de ser utilizado para coletar e sistematizar informações sobre comportamentos do indivíduo com suspeita de TDAH. Os especialistas, Pediatras, Psicólogos e Psicopedagogos, investigam em clínica as hipóteses que levam à suspeita de TDAH e, normalmente, indicam o questionário de Conners aos professores e um outro aos pais, além da anamnese que é uma entrevista complexa que busca conhecer toda história do menor desde a gestação. Após a entrega dos documentos preenchidos é possível o especialista sistematizar as informações coletadas e as que foram por ele obtidas em investigações individuais na clínica. Nesta etapa é realizada a análise de todas as informações, sem perder de vista o desenvolvimento biológico e as interações com o meio, família e escola.

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria - DSM-V alega a possibilidade da classificação do TDAH em leve, moderado e grave, conforme o comprometimento na vida do indivíduo, devido os sintomas. Apresenta-se critérios para realizar o diagnóstico do TDAH, este terá consistência se no mínimo seis dos nove critérios relativos à hiperatividade forem afirmativos e se esta constatação estiver acontecendo no período de mínimo seis meses.

Um trabalho multidisciplinar de investigação bem alinhada é fundamental para levantar hipóteses e fechar o diagnóstico de TDAH. Um importante e útil instrumento de avaliação psicológica, utilizado pelos profissionais da área é o WISC - Wechsler Intelligence Scale for Children tem como

função verificar as habilidades espaciais, verbais e de atenção.

Acredita-se que a ciência está caminhando para explicações mais plausíveis para o transtorno do déficit de atenção. Exames de neuroimagem, como tomografia por emissão de pósitrons - PET e de fóton único - SPECT, auxiliam a comparação das atividades cerebrais de uma pessoa que tem TDA e de outra que não tem, é possível observar a igualdade entre forma e aparência, mas também perceber a diferenciação em quantidade e qualidade dos circuitos cerebrais que são ativados pelos neurotransmissores, substâncias químicas como as catecolaminas, noradrenalina e dopamina produzidas no cérebro, estas se encarregam do funcionamento de todas as funções cerebrais, havendo desequilíbrio, manifesta-se alterações nas funções da atenção, impulsividade, atividade motora e mental no comportamento do ser humano.

As conclusões de estudos revelam que o portador de TDA possui baixa irrigação de sangue na região pré-frontal e pré-motora do cérebro o que diminui o metabolismo, ou seja, baixa taxa de glicose resulta no déficit de energia e redução do desempenho do lobo-frontal que é o principal regulador do comportamento. Esta desorganização interna pode encobrir capacidades e potencialidades de um indivíduo ficando em destaque os sintomas do déficit de atenção e sem controle as funções reguladoras de pensamentos e impulsos.

Para recuperar o desgaste físico e mental é preciso um momento para relaxar o cérebro, por isso dormimos. Alguns que apresentam o TDAH com cérebro veloz, sofrem de insônia, outros podem dormir em excesso, mas isso não quer dizer que dormem bem, a revisão de pesquisa médica constata que sofrem de distúrbio do sono várias pessoas diagnosticadas com TDAH, o que influencia nos desempenhos negativos de suas funções diárias.

Este entendimento médico, a partir de 1990, propiciou a melhoria da qualidade de vida dos portadores do TDAH, com a prescrição medicamentosa de estimulantes que aumentam a quantidade de noradrenalina, dopamina e serotonina, contribuindo positivamente para a atividade cerebral dos indivíduos que passam a ter mais percepção de si, sendo mais capazes de encarar desafios, e em sociedade começam a ser entendidos como pessoas que não possuem incapacidade comportamental, moral, ficando claro que as recompensas punitivas não são válidas.

Vale ressaltar que todas as hipóteses levantadas sobre o TDAH e os estudos realizados até o momento ainda não são suficientes para explicar os inúmeros casos de sintomas individualizados, com ou sem história genética, com predisposição cerebral e influências externas, enfim, o que é preciso de imediato é circundar estes sintomas e predispor o indivíduo a superá-los ou, ao menos, minimizá-los para que haja um ajuste em seu comportamento e a vida profissional, familiar, social e afetiva seja encarada e possível.

Em alguns casos a criança pode apresentar todos os sintomas do TDAH, entretanto ao investigar o ambiente familiar percebe-se que suas características não possuem orientação disciplinar por parte dos responsáveis, como também, ela pode agir de tal forma por não receber a atenção desejada, como exemplo, o nascimento de um irmão, questão que pode justificar suas atitudes e requer a necessidade de investigação criteriosa eliminando vertentes a um falso diagnóstico.

Compreender qual ou quais são os motivos de um aluno não aprender é considerável para que os profissionais realizem as intervenções necessárias, após o diagnóstico efetivado com o resultado para TDAH positivo. Ações específicas nortearão o trabalho do professor em sala de aula, e em casa, os pais poderão seguir as orientações dos especialistas para aprenderem a atuar no dia a dia com seu filho ou filha. É um trabalho a ser realizado paulatinamente, cada um no seu espaço, porém a comunicação entre família, escola e especialistas é importante para que haja avaliação constante e tomadas de decisões assertivas.

INTERVENÇÕES

Alguns autores abordam que o início do tratamento, aos portadores de TDAH, ocorre durante as primeiras etapas de investigação diagnóstica, afirmam que já na anamnese é possível realizar uma retomada histórico familiar e os efeitos terapêuticos podem possibilitar reflexão e compreensão de ocorrências, atitudes e ações que ficaram esquecidas no passado, favorecendo para compreensão e convivência com o indivíduo que possui o transtorno, sendo assim, as primeiras mudanças comportamentais positivas aparentes são derivadas do apoio de um tratamento eficaz e em parceria com família, escola e especialista.

A terapia requer uma organização interna cerebral, porém é mais dinâmico principiar com a organização externa, como por exemplo: estabelecer uma rotina com cronograma definido o horário para acordar, dormir, estudar, almoçar, jantar, realizar atividades físicas, dentre outros, esta ação é fundamental para dar o pontapé inicial ao tratamento. Para auxiliar o cumprimento de um cronograma preestabelecido, é viável o uso de agenda para registrar todos os compromissos, e também lembretes que estejam fora do cronograma diário. Os menores podem ter dificuldade para realizar esta rotina, portanto, no início, é necessário a ajuda dos responsáveis.

Quando se fala sobre tratamento, a primeira ideia é a inserção de medicamento, até hoje há grandes discordâncias entre os estudiosos e profissionais da saúde sobre o receituário medicamentoso para tratamento do TDAH, mas a discussão final é, se ele tem como caráter o bem-estar do indivíduo, vale argumentar seus resultados satisfatórios em pessoas com o transtorno. Tem resultados satisfatórios de 80% das pessoas tratadas, entretanto a medicação deve ter acompanhamento médico especializado, porém só tomar a droga não é tratamento eficaz porque a própria pessoa deve realizar esforços para melhorar sua vida cotidiana.

Os medicamentos estão divididos em três categorias, os estimulantes, os antidepressivos e os acessórios, e as vezes pode ser indicado a mistura deles para alcançar o resultado esperado. Para adultos ou crianças são as mesmas drogas, porém o que difere é a dosagem receitada.

Não é muito fácil compreender a prescrição de um estimulante para uma pessoa que possui hiperatividade física e mental, porém, neste caso, os estimulantes tem ação equilibrante e de inibição do pensamento humano, com objetivo de elevar a concentração e diminuir os sintomas da hiperatividade, impulsividade, ansiedade e depressão. Os especialistas costumam prescrever, como estimulantes, as fórmulas metilfenidato, a Ritalina e Lisdexanfetamina, o Venvarse, tais remédios não causam dependência desde que receitados com doses necessárias.

O antidepressivo utilizados para tratamento do TDAH mais comum é o Desipramina - Norpramin e pode ser prescrito associadamente aos estimulantes, seus efeitos serão sutis desde que as doses sejam baixas. As medicações paralelas são substâncias de pouca indicação para TDAH, mas podem ser utilizadas para evitar os efeitos colaterais dos estimulantes, como irritabilidade, insônia, taquicardia, sudorese ou diarreia, são os betabloqueadores, como o Propranolol.

Apointa-se que em tratamento terapêutico, pode acontecer que o profissional esteja focado demais em encontrar respostas para os sintomas do TDAH, sua investigação acaba sendo tão profunda em resgate de questões emocionais, e busca por fundamentação biológica que determine o estado mental. Estas são questões importantes, entretanto é primordial se atentar ao período ideal para tais pesquisas, pois o paciente anseia por ajuda para mudar urgentemente seus comportamentos, se adaptar às situações em que não esteja adaptado para que perceba o mundo e exerça em si mesmo a capacidade de vencê-lo, com uma terapia que tenha metas e estruturas sólidas, o percurso acaba sendo otimizado para apoiar o paciente a superar seus desafios e visualizar a eficácia do tratamento.

Em terapia o planejamento deve desenvolver habilidades sociais para melhorar a qualidade das interações que minimizem os comportamentos negativos, como aumentar o nível de tolerância à frustração, criar formas para controle da ansiedade e impulsividade em tomada de decisões, treinos para compreender o ponto vista dos outros, sem interpretações precipitadas, enfim, requer um alinhamento para alcançar uma reestruturação da forma de pensar e interpretar situações com aumento de confiança e autoestima e foco em pensamentos positivos buscando a estabilidade emocional.

Existe uma ferramenta terapêutica usada em casos em que os medicamentos não dão resultados ou o paciente não pode tomar a droga devido ser portador de doenças crônicas, esta estimula as áreas do córtex cerebral, e vem sendo utilizada em pessoas com TDAH, é a Estimulação Magnética Transcraniana – EMT, é uma técnica que não causa dor ou desconforto, possui a capacidade de modificar a atividade do cérebro, provocando a neuroplasticidade, regulação na atividade cerebral que contribui para as atividades funcionais do SNC, o Sistema Nervoso Central, melhorando a capacidade de atenção, memória de curto prazo e funções cognitivas.

Algumas sugestões práticas são importantes e fáceis de serem desenvolvidas na escola e no lar, dentre elas: incentivar, motivar e dar sentido às tarefas propostas; saber escutar o que tem a falar; instruções devem ser dadas de forma clara e concreta, verbal ou escrita; deve-se solicitar que a criança repita o comando dado; manter contato visual; cumprir horários, mudanças devem ser avisadas previamente; treino de frustrações postergando algo que deseja muito; apresentar tarefas por partes; diversificar as formas de avaliação; explorar a capacidade do brincar, estimular a auto-observação para que, aos poucos, tenha a prática de observar outras questões; sentar-se em local silencioso e ter apoio de colegas; possibilitar tempo extra; reforçar positivamente comportamento e tarefas desde sejam favoráveis; possibilitar o sentimento de ser útil; incentivá-lo a rever as tarefas finalizadas; em caso de comportamento inadequado questionar para que reflita sobre suas atitudes; possibilitar momento para descanso; permitir o sentimento de aceitação e amor entre família; proporcionar interação tranquila e acolhedora e evitar castigos, exposição,

comparação e comentários negativos, porém fazer cumprir as regras.

A saúde física é fundamental para o bom funcionamento da mente, a alimentação tem que ser saudável, pois ela determina que o principal órgão do corpo humano, o cérebro, venha comandar todas as funções da vida. A glicose, presente em alimentos sólidos e líquidos, como batata-doce, abóbora, inhame, cereais integrais, alimentos digeridos de forma mais lenta, é diluída no sangue, por meio da circulação sanguínea, chega até os neurônios, que são as células responsáveis pelos impulsos nervosos. A prática de exercício físico, além de auxiliar no desenvolvimento de mudanças de posturas comportamentais também ajudam na circulação sanguínea, conseqüentemente, resultam em benefícios para o tratamento do indivíduo com TDAH.

Vale destacar que não existem culpados e a criança não pode justificar-se no diagnóstico do transtorno e esquivar-se de suas tarefas. Se há o entendimento, por parte de todos os envolvidos, sobre as questões relacionadas ao portador do TDAH, o caminho para a intervenção é mais tranquilo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um cérebro que trabalha velozmente e que o corpo reage apresentando sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, em indivíduos que são muitas vezes julgados por atitudes e comportamentos insatisfatórios, chegam a confundir entre transtorno ou não no convívio social, enfrentando situações vexatórias que pioram seu comportamento e relacionamento. Compreender estes sintomas, tais como as atitudes, é o começo para um longo período de aprendizagens daquele que possui o transtorno e de todos que com ele convivem.

A prática de ações para incluir é necessária para contribuir com o desenvolvimento desta pessoa, desde sua infância, lembrando que não foi uma escolha o transtorno, pois o fator biológico de destaca.

A ajuda de um especialista é primordial para que seja possível lidar com o TDAH; em casa, na escola, na infância até a adolescência, em busca de uma perspectiva de aprendizagem para conviver com o transtorno também na vida adulta, onde nesta fase os desafios precisam ser encarados de maneira mais branda.

O TDAH continua sendo muito estudado por diversos profissionais, busca-se maior precisão em exames, diagnósticos, elaboração de estratégias mais eficientes, prescrição de medicamentos, que até o momento não levam a cura, mas demonstram amenizar os sintomas. Entretanto tudo será em vão se o portador do transtorno não se submeter aos tratamentos e intervenções, assim como, a mudança de pensamento com aceitação de seus familiares, e na escola, o aperfeiçoamento dos professores com a participação de formações, com também, manter a parceria com especialistas, famílias, para compreender e incluir aqueles que sofrem com o TDAH.

REFERÊNCIAS

KOOIJ, Sandra J.J. *DIVA Foundation*, Holanda, 2010.

ROHDE, Luis; HALPERN, Ricardo. *Jornal de Pediatria*. vol. 80. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2004.

MAIA, Yuri. *Dicas Descomplicadas para ajudar o TDAH em família*. E-book, 2019.

BARKLEY, Russel A. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Manual para diagnóstico e tratamento*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Ana Beatriz B. *Mentes Inquietas*. 4.ed. São Paulo: Editora Globo, 2014.

BARKLEY, Russel A.; BENTON, Christine M. *Vencendo o TDAH*. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ABDA. *A autoestima das pessoas com TDAH*. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://tdah.org.br/a-auto-estima-das-pessoas-com-tdah/> Acesso em: 25 jun.2021.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br



grupo

**FACULDADES
CONECTADAS**



FACONNECT

