

REVISTA AUTÊNTICOS

Volume 3 - Número 1

janeiro 2023

ISSN - 2675 - 9543



**"A COPA DO MUNDO E AS LIÇÕES
QUE PUDEMOS ENSINAR"**



revistaautenticos.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)**

R454

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe]
Fernando Piffer – Vol 3, n.1 (jan. 2023) – São Paulo-SP:
Instituto P2G Educacional, 2022.

Bimestral

ISSN 2675-9543

Disponível em: <https://revistaautenticos.com.br/>

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino
Lúdico. 4. Gestão Escolar. 5. Práticas Docentes. 6. TDAH.
7. Autismo. 8. Alfabetização e Letramento. 9. Educação
Física. 10. Artes. 11. Biologia. I. Piffer, Fernando.

CDD: 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB-6/2422

www.revistaautenticos.com.br

E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br

Rua Marquês de Lages, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP – CEP 04162-001 Fone (11) 2947-3283

EDITORIAL**“A COPA DO MUNDO E AS LIÇÕES QUE PUDEMOS ENSINAR”**

É inegável que o Brasil é o país do futebol. Não porque os atletas brasileiros sejam os melhores do mundo, mas porque o futebol faz parte do cotidiano das pessoas, e a paixão que ele desperta já começa dentro das famílias e envolve as crianças desde os seus primeiros anos de vida. Esta paixão pelo futebol se aflora ainda mais com a chegada da competição mais importante do esporte no planeta, e que acontece a cada quatro anos, a Copa do Mundo. E como acontece a cada edição, durante a Copa do Mundo todos se uniram para torcer pela nossa seleção, as pessoas pararam, o país parou, e, momentaneamente, as desavenças e as discordâncias ficaram de lado, e o que se desejava era a vitória, para se festejar e comemorar ao final de cada partida.

Nas escolas não foi diferente, e os educadores aproveitaram a mobilização gerada para desenvolver atividades relacionadas à Copa do Mundo repletas de intencionalidade. Na Educação Infantil, em especial, os professores puderam aplicar conteúdos que reforçaram conceitos relativos à matemática, geografia, história e educação física, além de valores como respeito e amizade, e muitos alunos começaram a adquirir o gosto pela prática do esporte, e isto sempre trará grandes benefícios para as crianças.

A mobilização que a Copa do Mundo promove é inquestionável. As famílias se juntam para assistir aos jogos, as crianças colecionam figurinhas, e todos na escola comentam sobre tudo que envolve a competição. Com este cenário, os professores puderam transmitir conteúdos relacionados a aspectos importantes como a diversidade cultural e até religiosa de cada país, ensinando-os a respeitar as diferenças. Aspectos históricos foram plenamente abordados, como os países que sediaram as copas anteriores, e mesmo as duas edições que não aconteceram em virtude da segunda grande guerra mundial.

Aproveitando estes aspectos históricos e sociais, os educadores puderam desenvolver elementos associados à geografia, como a localização de cada país, os quais puderam chegar à competição após se classificarem em disputas eliminatórias dentro de seus continentes. Além da localização geográfica, puderam ser trabalhados conteúdos importantes como o clima, a vegetação, hidrografia, comidas típicas, entre outros. Além destes aspectos, os professores puderam aplicar conceitos matemáticos simples, como a pontuação que cada seleção conquistou e quantos pontos seriam necessários para se classificar, etc. Assim, sob o ponto de vista pedagógico, com alguma criatividade e com objetivos bem planejados, muito conteúdo pôde ser aplicado.

Todavia, a inexplicável e inquestionável paixão pela seleção faz com que as crianças brasileiras, mesmo as que não tenham gosto pelo futebol, se envolvam, torçam, se emocionem, comemorem e, também, sofram com as derrotas ou com as eliminações. Tudo isso pôde ser amplamente observado no decorrer dessa edição da Copa do Mundo. A alegria das primeiras vitórias, a tristeza com uma derrota, mas, principalmente a decepção e a frustração advindas com a precoce eliminação, a qual pôs um fim ao sonho do “hexa”. Sabendo que cada criança reage de uma maneira, coube ao professor identificar estes aspectos em cada um de seus alunos para poder ajudá-los a superar essa enorme frustração. E os professores, que também se frustraram e também se decepcionaram, tiveram de se aproximar dos pequenos de forma empática, compreensiva e acolhedora.

E, talvez, essa tenha sido a lição mais difícil de ensinar, afinal, ela precisou ser aprendida pelos professores e educadores da maneira mais difícil possível, uma vez que a conquista da Copa do Mundo era um sonho de todos, tanto das crianças quanto dos adultos, e, daqui a quatro anos, toda a mobilização se repetirá, e, o aprendizado de hoje, será muito útil para lidar com a alegria da vitória ou com a frustração da derrota. Que venha 2026, e que venha o “hexa”.

Fernando Piffer é formado em Economia, pós-graduado em Redação e Oratória, e é o editor chefe da Revista Autênticos.

CONSELHO EDITORIAL

Elaine Cristina Piffer
Rosana Gomes
Luciana de Moraes
Alcinda Ponce
Jorge Longuine Palhares
Talita Spadoni Piffer
Cezira Antonelli
Yara Cristina Nieri
Cláudia Duarte
Fernando Piffer
Miriam Aparecida Silva

EDITOR CHEFE

Fernando Piffer

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO DE TEXTOS

Talita Spadoni Piffer

DIAGRAMAÇÃO

Daniel Lyrio Teixeira

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rosana Gomes

PROJETO GRÁFICO E DIGITAL

Daniel Spadoni

COPYRIGHT

Revista Autênticos. Instituto P2G Educacional, Volume 3, Número 1 (Janeiro, 2023) – SP

ISSN - VERSÃO DIGITAL

2675-9543

Publicação Bimestral coligada ao Instituto P2G Educacional.

Exceto o Editorial, todos os artigos publicados refletem a opinião dos seus autores. A responsabilidade pelos conteúdos é exclusiva dos mesmos, sendo que não expressam, necessariamente, a opinião deste Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos conteúdos, desde que as fontes sejam devidamente citadas.

SUMÁRIO

05– A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DAS CÉLULAS COMO PRINCÍPIO ELEMENTAR DA BIOLOGIA, E AS DIFICULDADES DE ENSINO
ANGÉLICA AKEMI CUMAGAI

22– DIFICULDADES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA
MARIA APARECIDA DOS SANTOS

40– COMO AS BRINCADEIRAS EXERCEM IMPACTO SOBRE A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA SOUZA DA SILVA

52– UTILIZANDO A ARTE NAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE CRISTINA PIFFER

59– ALUNOS COM TDAH E AS DIFICULDADES DE INCLUSÃO
**LILIANE APARECIDA SPADONI
TALITA SPADONI PIFFER**

102– A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOSSIMARA APARECIDA DOS SANTOS

111– FAMÍLIA E ESCOLA, UMA PARCERIA QUE RENDE BONS RESULTADOS
ANA LÚCIA DE SOUZA

123– O PAPEL DAS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS
ROSANA GOMES

134– OS PRINCIPAIS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
CLÁUDIA DOS SANTOS PEREZ

141– GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, UM COMPROMISSO SOCIAL
DENISE DE ALMEIDA SILVA MOTTA



A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DAS CÉLULAS COMO PRINCÍPIO ELEMENTAR DA BIOLOGIA, E AS DIFICULDADES DE ENSINO

Angélica Akemi Cumagai

Formada em Pedagogia, com MBA em Gestão Escolar.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo discorrer acerca de alguns princípios elementares da Citologia, ou seja, a importância do estudo das células como fundamento essencial para a compreensão da Biologia, bem como a necessidade de uma completa assimilação destes fundamentos para poder transmiti-los de maneira adequada aos alunos da escola básica, sobrepunhando, assim, as dificuldades que esta matéria apresenta aos estudantes de uma forma geral. O estudo das células, ou simplesmente a Citologia, é o ramo fundamental da Biologia, e este tem se desenvolvido extremamente ao longo do tempo. Um campo de estudo tão vasto não poderia, evidentemente, ser esgotado nestas breves linhas, todavia, a missão de consolidar os conteúdos essenciais, a ponto de repassá-los aos alunos de uma maneira que desperte neles o desejo de conhecer a Biologia ainda mais, é o alicerce para este artigo. Neste sentido, torna-se importante compreender o contexto histórico que permitiu estudar organismos tão microscópicos, e, a partir daí, promover a Citologia, também chamada de Biologia Celular, como o ramo da Biologia que estuda a estrutura e o metabolismo das células. A relação entre a invenção do microscópio com o surgimento da Citologia foi imediata, e isto se deve à ilustre figura do cientista e filósofo inglês Robert Hooke que, em meados de 1665, ao observar um pedaço de cortiça a microscópio bastante rudimentar, notou a existência de compartimentos, aos quais ele denominou de células. Assim, a contribuição de Hooke para a Citologia foi notável, e com o aprimoramento e evolução tecnológica dos microscópios, o estudo da estrutura das células passou a ser possível, possibilitando a concepção do conceito de Teoria Celular, a qual determina que os seres vivos são constituídos por células, e que as atividades essenciais para a vida acontecem dentro das células, que a célula é a menor unidade dos seres vivos, que as células são formadas por três elementos básicos que são: membrana, citoplasma e núcleo, que todas elas possuem material genético, mas

nem todas possuem um núcleo delimitado por uma membrana. Além destes fundamentos, a Teoria Celular apresenta a divisão das células em eucarióticas, que são as células que possuem membrana nuclear, e as células procarióticas, que são as que não possuem esta membrana. Portanto, as quase cem trilhões de células que constituem o corpo humano são as responsáveis por todos os processos fundamentais para a manutenção da vida, e estudá-las fará com que a continuidade da existência humana seja algo plenamente possível.

Palavras- Chave: Células; Microscópio; Ensino; Citologia.

INTRODUÇÃO

O estudo das células, ou Citologia, somente se desenvolveu mediante a invenção e aperfeiçoamento de equipamentos tecnológicos que permitissem ampliar o campo de visão de estruturas minúsculas, invisíveis a olho nu, como as células. Portanto, somente com a invenção do microscópio, foi possível aos cientistas e pesquisadores iniciarem, a partir do século XVII, a exploração e as pesquisas referentes à Biologia Celular, passando por descobertas simples e rudimentares chegando a estudos investigativos mais complexos e relevantes. Foi exatamente o cientista inglês Robert Hooke o pioneiro na pesquisa das células, ao posicionar duas lentes ajustadas, sendo uma lente ocular, próxima ao olho do observador, e, a outra, uma lente objetiva, próxima ao material a ser observado.

É inquestionável, portanto, a proeminência do cientista e filósofo Robert Hooke, visto que é atribuída a ele, no ano de 1665, a primeira observação de uma célula. Ao examinar um pedaço de cortiça no microscópio, o qual acabara de aperfeiçoar, pôde constatar que este vegetal apresentava diversas cavidades que se assemelhavam a um favo de mel. Assim, ele identificou estas cavidades denominando-as de “células”, pois muito se assemelhavam em com os quartos que os sacerdotes utilizavam nos mosteiros da época, os quais eram chamados de “celdas”. Assim, associou cada compartimento, ou “celda”, denominando-o de célula, e deu início às pesquisas celulares elementares, e, com o decorrer do tempo, e com o desenvolvimento dos microscópios, puderam aperfeiçoar as abordagens da Biologia Celular para experimentos mais complexos.

Com o desenvolvimento das pesquisas iniciais, foi possível a descoberta das partes elementares das células, e já em 1833, o cientista inglês Robert Brown, identificou que a imensa maioria das células apresentava uma estrutura interna em forma esférica ou em forma oval, a qual ele denominou “núcleo”. Assim, os pesquisadores constataram que todas as células observadas, tanto de plantas quanto de animais, possuíam um revestimento de uma película muito fina, denominada membrana plasmática, todavia, nas células vegetais, ainda foi encontrada, além da membrana plasmática, outro envoltório, mais espesso e mais resistente, denominado de parede celular. Dessa forma, nas primeiras décadas do século XIX, já se tinha conhecimento das três partes estruturais fundamentais das células que são: membrana plasmática, citoplasma e núcleo. Em pouco tempo, consolidou-se o conceito de que a célula era a menor unidade que constituía todos os seres vivos. Este entendimento fortaleceu a ideia da Teoria Celular, cuja formulação tem enorme importância para o desenvolvimento da Biologia, determinando que mesmo seres tão distintos possuem inquestionável semelhança microscópica, ou seja, criaturas unicelulares como uma ameba, por exemplo, e um animal de grande porte, como um elefante, por exemplo.

Atualmente, sabe-se que as células são classificadas em dois grandes grupos: procariontes e eucariontes. As procariontes, grupo no qual se incluem as bactérias e as cianobactérias, se destacam por não apresentarem o material genético envolvido por uma membrana nuclear, ou seja, não apresentam um núcleo definido. As eucariontes apresentam membrana nuclear que envolve o material genético, ou seja, possuem um núcleo perceptível e constitui uma diversidade maior de seres vivos como os fungos, protozoários, animais e plantas. Portanto, parece ser mais correto destacar como sendo as partes fundamentais da estrutura das células não apenas membrana, citoplasma e núcleo, mas seria mais apropriado estabelecer que as células apresentam membrana plasmática, citoplasma e material genético, o qual pode ou não estar envolvido por uma membrana, caracterizando o núcleo, como sempre se apregoou.

É inquestionável que os conteúdos referentes à Citologia apresentam termos complexos, sendo frequentemente apontada pelos estudantes como uma das matérias mais difíceis de compreender. Portanto, caberá aos professores a tarefa de apresentar conteúdos que possam superar esta dificuldade, valendo-se de estratégias criativas que possibilitem aos estudantes estabelecerem uma conexão entre o aprendizado teórico e os fenômenos que eles vivenciam. Utilizar recursos tecnológicos e aspectos lúdicos, ou seja, mecanismos tão próprios desta geração, seguramente impactará a aprendizagem destes alunos.

UM BREVE HISTÓRICO DO ESTUDO DAS CÉLULAS

A Biologia Celular, ou simplesmente Citologia, é a área da Biologia que se dedica ao estudo das células e suas estruturas, e para que se tornasse possível pesquisar e compreender como funcionam organismos e estruturas tão minúsculas, impossíveis de serem vistas a olho nu, seriam necessários avanços tecnológicos que permitissem aumentar em muitíssimas vezes o tamanho dos objetos observados. O equipamento capaz de atender esta necessidade foi o microscópio, o qual, após muitas tentativas, em diversas partes do mundo, foi inventado mediante uma forma bastante rudimentar, o qual passou por vários aperfeiçoamentos, a partir da segunda metade do século XVI. O cientista inglês Robert Hooke é considerado o pioneiro nessa temática. Ele se propôs a utilizar duas lentes de aumento alinhadas em cada extremidade do instrumento, uma lente próxima ao olho que observava e a outra lente próxima ao objeto observado. Portanto, foi dessa forma rústica e artesanal que começaram a acontecer as primeiras pesquisas das células.

Este equipamento, embora rudimentar, foi o microscópio utilizado por Robert Hooke para estabelecer seus primeiros contatos com as células. Sua primeira investigação aponta que, ao observar algumas fatias finas de cortiça, logo Hooke percebeu diversos orifícios parecidos com favos de mel.

“A cada um desses pequenos compartimentos ele deu o nome de célula - que significa "pequena cela". A cortiça é uma árvore, material de origem vegetal. Quando esse material está morto - no caso das rolhas, por exemplo, seus buraquinhos são ocos. Porém, antes da morte do vegetal, havia estruturas vivas nesses lugares. Mais de cem anos depois de Hooke e sua descoberta, os cientistas provaram que os seres vivos são formados por células” (BLOG EDUCAÇÃO UOL, 2013).

Também considerado um estudioso bastante respeitado, e que contribuiu enormemente para as pesquisas da Citologia, é o pesquisador holandês Antonie van Leeuwenhoek, que, recebeu forte influência de Robert Hooke, e, além de cuidar da produção de uma série de microscópios e lentes especiais, entre outras contribuições, anunciou, no ano de 1674, a descoberta dos protozoários (organismos vivos com algumas características muito próprias, sendo unicelulares, e incapazes de produzir seu próprio alimento). São a ele atribuídas, também, a

descoberta dos glóbulos vermelhos em anfíbios, peixes e em alguns mamíferos, inclusive.

“Após ter contato com o livro *Micrographia* de Robert Hooke aprendeu a lapidar lentes e em 1668 começou a construir microscópio simples. Acabou aperfeiçoando um protótipo que usava uma única lente montada em uma placa de latão. Uma ponta afiada de uma ferramenta segurava o espécime para observação, um parafuso movia a amostra para a posição em frente a lente e outro parafuso movia para cima ou para baixo para o ajuste do foco. Ele construiu os melhores microscópios de sua época, alcançando ampliações acima de 200x” (BLOG SANITY, 2021).

À medida que as pesquisas foram avançando, novas descobertas iam surgindo, dentre elas, coube ao botânico e estudioso alemão Mathias Jakob Schleiden, no ano de 1838, após se ocupar em estudar os trabalhos de diversos pesquisadores, pôde concluir que todas as plantas eram formadas por células. Um ano depois, o médico e fisiologista alemão, Theodor Schwann chegou à mesma conclusão, porém, no que diz respeito aos animais, e postulou que todos se compunham de células. Dessa forma, o conceito de que a célula era a unidade básica que constituía todos os seres vivos foi se encorpando.

“Essa generalização ficou conhecida como Teoria Celular, e a formulação da Teoria Celular teve importância para o desenvolvimento da Biologia, porque permitiu reconhecer que seres tão diversos como a ameba e o ser humano têm grande semelhança no nível microscópico. Ambos são constituídos por células bastante parecidas, embora a ameba seja unicelular, e uma pessoa seja pluricelular. Segundo a Teoria Celular, a célula é a unidade morfofisiológica dos seres vivos, entretanto, os vírus são os únicos seres vivos que não apresentam organização celular. Eles são organismo simples, constituídos por uma molécula de ácido nucleico associada a proteínas” (BLOG KLIMANATURALI 2021).

Importante destacar que Schwann foi um cientista bastante ativo, combatendo com veemência a Teoria da Geração Espontânea, que preconizava a origem de seres vivos a partir de matéria inanimada. Schwann atuou, também, na área de bioquímica, estudando a fermentação alcoólica por fungos, sendo o responsável por dar origem ao termo metabolismo, entre tantas contribuições.

Dentre os pesquisadores que encontraram grande proeminência, inclui-se o botânico britânico Robert Brown, que, no ano de 1836, conseguiu visualizar, o núcleo da célula de uma orquídea. Esta se tornou a primeira descrição de uma organela celular. As organelas celulares são as estruturas localizadas no citoplasma da célula,

cuja função é garantir um bom funcionamento das células tais como a digestão, quebra de moléculas, sintetização e transporte de proteínas.

“O núcleo foi a primeira organela celular a ser descrita. A descrição do núcleo é atribuída ao botânico escocês Robert Brown, que no ano de 1838 observou a organela ao estudar células de orquídeas. Entretanto, alguns autores ressaltam que estudos realizados por Leeuwenhoek, no século XVII, já reportam a observação de núcleo em hemácias de salmão, que, ao contrário das hemácias de mamíferos, são nucleadas” (SANTOS, 2011 p. 5).

Pouco tempo depois, mais organelas foram sendo descobertas, O pesquisador e cientista suíço Albert von Kölliker , em 1857, descobriu a mitocôndria, a qual foi considerada a segunda organela descoberta.

“Além disso, ele foi o primeiro cientista a isolar uma célula de um tecido muscular liso, dando início a uma técnica fundamental na biologia celular que é a obtenção de células isoladas de tecidos para o estabelecimento de culturas celulares primárias. Além desta importante contribuição, Kölliker escreveu os primeiros tratados sobre Histologia e Embriologia humana. Seus estudos sobre a origem dos gametas masculinos e femininos o levaram a propor, muitas décadas antes da descoberta do DNA, que o núcleo era responsável pela hereditariedade” (SANTOS, 2011 p. 5).

Tendo em conta que todos estes microscópios eram bastante primitivos, os resultados das pesquisas eram bastante limitados, porém, com o passar do tempo, foram sendo criados novos instrumentos que possibilitaram que fossem visualizados diversos organismos e estruturas, todavia, para poder realizar a observação, era necessário o uso de corantes na célula, e isso provocava a morte da célula. Somente em 1932, quando o físico holandês Frits Zernike apresentou a invenção do microscópio de contraste de fases, estabeleceu-se um novo marco no estudo das células. Este equipamento permitia a visualização de diversas estruturas celulares com a célula viva, pois não necessitava da utilização de corantes. Este feito foi de tamanha relevância que culminou com a conquista do prêmio Nobel de Física. Cabe ressaltar que muitos outros pesquisadores e cientistas fizeram grandes contribuições e colaboraram muito para o desenvolvimento do estudo das células, todavia, estas descobertas são inesgotáveis e dia após dia, elas vão sendo produzidas e anunciadas.

COMPREENDENDO A ESTRUTURA DAS CÉLULAS

A Biologia Celular, ou Citologia, é a Ciência que estuda a célula, que se caracteriza por ser a menor unidade pertencente a um ser vivo, assim, pode-se considerar que todos os seres vivos são constituídos por células, com exceção dos vírus, que são organismos acelulares. Existem alguns organismos que são formados por uma única célula (seres unicelulares), e existem outros, por outro lado, que são formados por várias células (seres pluricelulares), como o corpo humano, por exemplo, o qual possui cerca de 100 trilhões de células. Estas células desempenham funções variadas e diferentes. As partes fundamentais da célula, portanto, são: membrana plasmática, citoplasma e material genético, o qual pode ou não estar delimitado por um envoltório nuclear. As células também estão classificadas em dois grandes grupos: as procariontes e as eucariontes. Os seres humanos possuem células do tipo eucarionte

“As células são as unidades estruturais e funcionais dos seres vivos. São chamadas de unidades estruturais, pois formam o corpo dos seres vivos. Imagine, por exemplo, um grande muro. Esse muro é formado por pequenas estruturas, os tijolos. Cada tijolo seria uma célula, que, unida às outras, ajuda a formar um organismo pluricelular (ser vivo formado por mais de uma célula). Além disso, em organismos unicelulares, a célula representa todo o organismo. Além de serem estruturais, elas são unidades funcionais dos seres vivos, e são assim chamadas, pois são unidades vivas, capazes de produzir energia e se reproduzir, por exemplo” (ESCOLA KIDS, 2021).

Apesar de serem organismos extremamente pequenos, as células são estruturas bastante complexas, e, geralmente, pode-se dizer que todas as células possuem três componentes básicos: a membrana plasmática, o citoplasma e o material genético. Assim, a membrana plasmática é uma estrutura que circunda toda a célula, ela separa e protege todos os seus componentes interiores. Ela possui a capacidade de selecionar tudo o que entra e tudo o que sai da célula. Portanto, devido a essa função, afirma-se que ela apresenta uma permeabilidade seletiva. Já o citoplasma incorpora toda a região interna da célula, com uma consistência gelatinosa, seu papel é primordial, visto ser responsável por acomodar e estruturar as organelas, isso ocorre mesmo durante os processos de replicação e divisão. O material genético, que nas células eucariontes (seres pluricelulares) se localiza no núcleo, conserva as informações que determinarão as características de um ser vivo. Nas células eucariontes, a maior parte do material genético permanece dentro do núcleo, o qual é

envolvido por uma membrana dupla, ou envoltório nuclear. Nas células procariontes não há um envoltório nuclear que delimite o material genético. Dessa forma, o núcleo é a parte da célula em que se encontra o material genético (DNA) de cada indivíduo, e por isso é conhecido como o centro do controle celular. O DNA, por sua vez, é um código que contém todas as informações relacionadas à reprodução e ao crescimento do indivíduo, suas características morfológicas, ou até mesmo alguma possível doença de caráter hereditário.

Dessa forma, pode-se afirmar que as células se dividem em dois grandes grupos que são as eucariontes ou eucarióticas e as procariontes ou procarióticas. As células procariontes (do grego *pro*: primeiro e *karyon*: núcleo), se caracterizam por não apresentarem um núcleo definido envolvendo o material genético. Neste grupo de células o DNA é circular e as organelas (pequenas estruturas presentes no citoplasma que realizam diferentes funções dentro da célula, como a produção de energia, por exemplo), não são encontradas nelas. Já os ribossomos, estruturas responsáveis pela síntese de proteínas, estão presentes. Como exemplo de organismos que possuem células procarióticas, temos as bactérias e cianobactérias.

“As células procariontes possuem poucas membranas, em geral, apenas aquela que delimita o organismo, denominada de membrana plasmática. Nas células procarióticas, também não há citoesqueleto e organelas membranosas, tais como mitocôndrias, retículos endoplasmáticos e complexo golgiense. A presença de ribossomos é descrita, entretanto, eles são menores e menos complexos que aqueles encontrados em uma célula eucariótica. Os seres vivos que possuem esse tipo de célula são chamados de procariontes e o grupo representativo dessa classe é o das bactérias” (INFOESCOLA, 2014).

Entretanto, o outro grupo celular, é formado pelas células eucariontes ou eucarióticas, e são as que possuem um núcleo legitimamente identificado envolvendo o material genético. Estas células também se caracterizam pela presença de organelas membranosas como mitocôndrias, retículo endoplasmático, lisossomo, peroxissomo, complexo golgiense e ribossomos. Essa categoria de células é a que está presente nos animais, vegetais, protozoários, fungos e algas. As células eucarióticas podem ser distribuídas em dois grupos: células vegetais e células animais. As células vegetais diferenciam-se das animais devido à presença de três estruturas: parede celular, vacúolo central e plastos. A parede celular das células vegetais se constitui, principalmente, por celulose e está localizada do lado externo da membrana plasmática, isto dá à célula vegetal uma resistência muito maior. Estas células

possuem, também, organelas importantes como vacúolo central e cloroplasto, que garantem seu perfeito funcionamento durante seus diferentes processos.

Cabe ressaltar que a característica mais marcante das células eucariontes é a presença de um núcleo, que se destaca por estar envolvido por duas membranas concêntricas que, juntas, estabelecem o envoltório nuclear, também chamado de carioteca. A carioteca separa o citoplasma do conteúdo interno do núcleo, onde se encontra, essencialmente, a maior parte do DNA, o qual está organizado em diversos cromossomos, que são moléculas de DNA interligadas às proteínas. Por causa da sua extrema relevância, o núcleo é considerado como sendo o centro de controle de todas as atividades que a célula executa.

“O núcleo é como se fosse o cérebro da célula. É geralmente único e aproximadamente esférico. Ele atua como se fosse uma central de comandos das atividades celulares controlando todas as funções da célula. Todas as instruções para o funcionamento da célula estão inscritas, em código, nas moléculas de DNA que formam a cromatina. Quando uma célula se reproduz, as instruções são duplicadas e passadas para as células-filhas. No núcleo, ocorrem tanto a duplicação do DNA, imprescindível para a divisão celular, como a síntese do RNA, ligada a produção de proteínas nos ribossomos. Dessa forma, ele é o compartimento da célula eucarionte que controla todas as características do organismo, pois é onde se localiza o material genético, responsável pelas características que o organismo possui. Nas células procariontes, ele não está individualizado: o material genético representado pela molécula de DNA está disperso no citoplasma” (MACEDO, 2012 p. 118).

A IMPORTÂNCIA DAS ORGANELAS PARA O FUNCIONAMENTO PERFEITO DA CELULA

O citoplasma é, reconhecidamente, a área maior de uma célula, e é nessa parte precisamente onde acontecem as principais reações químicas extremamente vitais para a célula. No citoplasma, basicamente, se encontram o hialoplasma, organismo formado de água e substâncias já dissolvidas, tais como sais, enzimas, aminoácidos, etc, e as organelas, que são elementos intracelulares responsáveis por todo o funcionamento da célula. Portanto, as organelas podem ser consideradas como compartimentos fechados, separados do hialoplasma, e que possuem, individualmente, um conjunto próprio de enzimas e moléculas. Assim, cada organela, localizada em determinada parte do citoplasma, é responsável por uma ou mais funções específicas. Ou seja, as organelas são estruturas com características e funções distintas, responsáveis pela subdivisão de tarefas que as células necessitam para funcionarem apropriadamente. Portanto, todas as células eucariontes poderão apresentar as

seguintes organelas: retículo endoplasmático (liso e rugoso); complexo golgiense; mitocôndria; cloroplasto (próprio das células vegetais e responsáveis pela fotossíntese); peroxissomos; lisossomos; ribossomos; vacúolos e centríolos.

Assim, o retículo endoplasmático liso e rugoso é um sistema de canais tubulares que, mesmo sendo diferentes, estão interligados, formando um complexo sistema de encanamentos, no qual circulam substâncias produzidas pela célula. O retículo endoplasmático rugoso (RER) está presente em grande quantidade nas células responsáveis pela secreção de proteínas, enquanto o liso (REL), não apresenta ribossomos e sua membrana se apresenta sob a forma de túbulos.

“Suas principais funções são a biossíntese de lipídios (REL) e de proteínas (RER): – Hormônios esteroides a partir do colesterol (REL) – Triglicerídeos (REL) – Lipídios para as lipoproteínas (REL) – Segregação de proteínas (RER) – Glicosilação (adição de glicose para formação de glicoproteínas) (RER) 2) Suporte ao citosol – os dois tipos de retículo exercem essa função. 3) Produção de todas as proteínas transmembrana (RER) e lipídios para o RE (REL), Golgi, lisossomos, endossomos, vesículas secretoras e membrana plasmática” (MACEDO, 2012 p. 103).

Outra organela fundamental é o complexo golgiense, formado por um conjunto de vesículas membranosas e achatadas, semelhantes a “cisternas”. Ele apresenta estruturas empilhadas em forma de novelo, produzindo vesículas que transportam matérias do RE para estas “cisternas” do complexo, entre uma “cisterna” e outra, e, também, para outras organelas. Entre suas principais funções estão: a Glicosilação (adição de glicose) terminal das glicoproteínas e glicolipídeos; síntese da porção glicídica das proteoglicanas; endereçamento de proteínas; formação de grânulos e vesículas de secreção. Além disso, nas células vegetais o complexo golgiense é o responsável pela síntese das glicoproteínas e dos componentes glicídicos presentes na parede celulósica.

“O processo no qual o complexo golgiense transporta e elimina substâncias, é conhecido como secreção celular. Até recentemente considerava-se que o complexo golgiense era uma estrutura estática e que a secreção das proteínas, por exemplo, iniciava-se com a liberação de vesículas do retículo endoplasmático, as quais, por sua vez, migravam em direção ao complexo golgiense. Ao atingirem a organela, as vesículas fundiam-se e despejavam seu conteúdo no interior do complexo. A cisterna que recebia a proteína formava uma nova vesícula e liberava o conteúdo na cisterna seguinte, e assim sucessivamente. Ao atingir a última cisterna, formava-se a vesícula que migraria até um dos destinos já discutidos (membrana plasmática, vesículas de secreção e lisossomos)”. (MUNDO EDUCAÇÃO, 2018).

A mitocôndria é um dos elementos principais da célula, sendo responsável por fornecer energia para todos os processos metabólicos realizados, portanto, a quantidade de mitocôndrias existentes está diretamente relacionada à necessidade de energia. Quanto mais energia for preciso, maior será o número de mitocôndrias ali encontradas.

"As mitocôndrias funcionam como um sítio do processo de respiração celular. Esse processo metabólico extrai energia armazenada na glicose e também em outros combustíveis orgânicos, havendo decomposição desses combustíveis, na presença de oxigênio, em gás carbônico e água. A energia liberada é utilizada para realizar diversas atividades celulares, como o transporte através da membrana. Se quiser compreender mais detalhadamente o processo de respiração celular, acesse o texto: Respiração Celular."As mitocôndrias funcionam como um sítio do processo de respiração celular. Esse processo metabólico extrai energia armazenada na glicose e também em outros combustíveis orgânicos, havendo decomposição desses combustíveis, na presença de oxigênio, em gás carbônico e água. A energia liberada é utilizada para realizar diversas atividades celulares, como o transporte através da membrana, por exemplo" (BRASIL ESCOLA, 2019).

A próxima organela, o cloroplasto, é encontrada nas células das plantas e é responsável pela fotossíntese. No cloroplasto se localiza um extenso sistema de membranas internas conhecidas como tilacoides, no qual toda a clorofila está armazenada. No cloroplasto ocorre a reação mais fundamental para a vida das plantas que é a fotossíntese, e que, indiretamente, afeta toda a vida animal.

"Os cloroplastos são geralmente discoidais e sua cor é verde devido à presença de um pigmento denominado clorofila. No seu interior existe um conjunto bem organizado de membranas, as quais formam pilhas unidas entre si, que são chamadas de grana. Cada elemento da pilha, que tem o formato de uma moeda, é chamado de tilacoide. Já no estroma (fluido gelatinoso que preenche o cloroplasto) existem enzimas, DNA, pequenos ribossomos e amido. No cloroplasto, a energia luminosa é colhida pelos fotossistemas e é usada para permitir a transferência de elétrons por uma série de compostos que agem como doadores de elétron e receptores de elétron, armazenando a energia". (OLIVEIRA, 2016 p. 21).

Já os peroxissomos são organelas envolvidas por uma única membrana e que possuem, internamente, aproximadamente 40 tipos de enzimas oxidativas. Elas removem o átomo de hidrogênio de substratos orgânicos, produzindo peróxido de hidrogênio (H₂O₂). Os peroxissomos tem formato esférico e são envolvidos por uma única membrana, e não possuem DNA ou RNA. Seu interior apresenta uma rica

concentração de enzimas e água oxigenada (Peróxido de hidrogênio H₂O₂), o nome peroxissomo vem deste fato.

“Nos vegetais os peroxissomos são chamados de Glioxissomos (Peroxisomos nos vegetais) – e o mais interessante é que desempenham uma função completamente diferente nas células vegetais. De fato, nessas células eles catalisam reações onde o lipídio (ácido graxo) da semente é transformado em hidrato de carbono, num ciclo chamado de ciclo do glioxilato” (MACEDO, 2013 p. 108).

Pequenos saquinhos membranosos de enzimas hidrolíticas usadas para a digestão intracelular, os lisossomos são responsáveis por controlar estas macromoléculas. Eles possuem cerca de 40 tipos de hidrolases ácidas diferentes e são formados pela fusão de vesículas de transporte do complexo de golgi) aos endossomos (compartimento com moléculas captadas por endocitose), garantindo a degradação de materiais capturados pela célula, bem como a reciclagem de alguns componentes celulares (autofagia).

“A principal função dos lisossomos é a digestão e remoção de resíduos. Detritos celulares ou partículas estranhas são puxadas para dentro da célula através do processo de endocitose. Este processo acontece quando a **membrana celular** cai sobre si mesma (invaginação), criando um vacúolo ou bolsa ao redor do conteúdo externo e trazendo esse conteúdo para dentro da célula” (PLANETA BIOLOGIA, 2018).

Os vacúolos são estruturas revestidas por membrana, formados a partir do retículo endoplasmático ou do complexo golgiense. Basicamente, existem três tipos de vacúolos: os digestivos, os contráteis e os de armazenamento. Os digestivos são comuns nas células fagocitárias, estão associados à atuação das enzimas lisossômicas. Os vacúolos contráteis se caracterizam pelo equilíbrio osmótico, eliminando o excesso de água. Os de armazenamento são encontrados, sobretudo, nos vegetais e ocupam um significativo volume celular, e podem ser capazes de armazenar diversas substâncias: carboidratos (amiloplastos – plastos de reserva nutritiva nas raízes), proteínas (proteoplastos – plastos de reserva proteica em sementes), alguns pigmentos de pétalas e folhas (antocianinas) e até toxinas (nicotina e tanino), substâncias de defesa das plantas contra predadores.

Os centríolos são feixes curtos de microtúbulos localizados no citoplasma das células eucariontes, bem próximas ao núcleo, posicionados lado a lado ou perpendicularmente, sempre aos pares. Eles participam de todo o processo de divisão celular das células animais, e possuem a capacidade de se autoduplicar antes da célula começar a se dividir. Os centríolos têm como principal função a separação do

material genético na divisão celular e a capacidade de criar cílios e flagelos, organismos que desempenham uma função basicamente locomotora. Os centríolos são estruturas simples, mas indispensáveis para a célula funcionar.

Já os ribossomos se originam no núcleo, porém se encontram no citoplasma, tanto de forma espalhada como, também, presos uns aos outros por uma fita de RNA, que formam os polirossomos. Alguns pesquisadores afirmam que os ribossomos são organelas não membranosas, outros, no entanto, postulam a ideia de que eles não podem ser considerados organelas celulares, devido à ausência de membranas.

“Os ribossomos são organelas responsáveis pela síntese de proteínas na célula. Células responsáveis por grande produção de proteínas, como as do pâncreas, são ricas nessas estruturas. Além disso, em células com grande atividade metabólica, os ribossomos podem ser encontrados em agrupamentos, conhecidos como polirribossomos. Independentemente do local onde os ribossomos estão na célula (livres ou ligados), eles atuarão na síntese proteica. A principal diferença, no entanto, está no local de destinação dessas proteínas. Ribossomos presentes no citosol produzem proteínas que geralmente são destinadas ao próprio citosol. Já os ribossomos ligados, geralmente, sintetizam proteínas que serão inseridas nas membranas para que possam ser empacotadas ou secretadas pela célula” (BRASIL ESCOLA, 2019).

O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR NAS ESCOLAS

Há um consenso entre os professores de Biologia que um dos fatores mais prejudiciais para a compreensão dos temas relacionados à citologia é fato de não poder se estabelecer uma aplicação prática efetiva dos conceitos aprendidos. Basicamente, todos os conteúdos abordados nas aulas de Biologia costumam ser apresentados por meio de definições prontas, isoladas de um contexto prático. Os alunos acabam não associando estes conceitos com sua experiência diária, e o que se percebe é que o ensino de Biologia Celular apenas contribui para que os alunos ampliem seu vocabulário e memorizem termos e conceitos sem atribuir significado relevante para eles. Dessa forma, o que se aprende na escola não possui vínculo algum com suas práticas cotidianas, desmotivando os alunos em relação ao estudo da disciplina. Neste sentido, para estimular os alunos, torna-se fundamental a adoção de aulas experimentais.

“Não tem significado para os estudantes do terceiro ciclo estudar funções e estruturas internas da célula, mas sim seu papel como componente fundamental dos tecidos de um modo geral. A observação direta dos tecidos e órgãos de outros animais permitirá ao estudante a imaginar órgãos e sistemas do corpo humano, auxiliado também por outros recursos de observação

indireta. Antes que os estudantes possam sistematizar e dar significado à relação de inclusão entre sistemas, órgãos, tecidos e células, é necessário, em várias ocasiões, facilitar a comparação entre as dimensões dos sistemas, órgãos e tecidos visíveis a olho nu e porções de tecidos compostos por células só visíveis ao microscópio” (BRASIL, 1996, p. 75).

Nos dias atuais, é essencial que as escolas possuam um laboratório estruturado, com a presença de um microscópio que possibilite ao aluno observar as características estruturais dos objetos de estudo em sua essência. Lamentavelmente, muitas escolas no Brasil não possuem este recurso, todavia, é necessário que a sociedade se mobilize e pressione as autoridades a oferecerem uma mínima condição de pesquisa escolar. Desesa forma, havendo um espaço destinado à observação prática, o aluno poderá examinar folhas simples, como a de cebola ou de elodea, e observar, na prática, o conteúdo que aprendeu.

“É possível fazer a observação do formato das células vegetais, e também a observação dos cloroplastos no interior das células. Para isso, basta pegar uma folha de elodea, colocá-la em uma lâmina, colocar uma gota de água e em seguida cobri-la com a lamínula. Depois, pode-se levar a lâmina pronta ao microscópio, a fim de observar o formato das células vegetais e também dos cloroplastos no interior dessas células. É importante que o professor explique aos alunos qual a função dos cloroplastos na fotossíntese, e questione-os sobre qual a importância ecológica da fotossíntese para todos os seres vivos. Muitas vezes o professor, ao levar um grupo de alunos ao laboratório de biologia, pede para que eles não mexam em nenhum lugar sem permissão. Algumas vezes, até mesmo os impede de mexer no microscópio, permitindo apenas que olhem o material. Então, por que não permitir que os alunos ajustem o foco ao utilizar o equipamento? Basta ensiná-los a manusear corretamente o microscópio” (EDUCADOR BRASIL ESCOLA, 2021).

Todavia, o que realmente importa, é que o aluno tome parte efetiva em cada processo de análise, compreendendo que a origem da vida e seu desenvolvimento ocorrem por meio das células, e que esta reflexão passe a estimulá-lo no propósito de conhecer estes fenômenos e a se aprofundar no estudo da Biologia. Assim, caberá ao professor ter domínio dos conceitos fundamentais da citologia, bem como saber motivar seus alunos, preparando aulas bem elaboradas, valendo-se de materiais atrativos, utilizados para atingir os objetivos estabelecidos.

“O conteúdo de citologia deve ser apresentado aos alunos de maneira que lhes tragam significados, utilizando atividades lúdicas com intenção pedagógica, ativando o pensamento, a criatividade, a emoção e sensação de prazer, oportunizando a realização das atividades em busca da aprendizagem” (CABRERA, 2007 p. 159).

Neste sentido, é necessário que haja muita criatividade na elaboração das aulas, utilizando diversos recursos pedagógicos como vídeos, cartões coloridos, jogos da memória, e muitas outras modalidades lúdicas que tragam alegria à aula e produza aproveitamento. É imprescindível que os alunos sejam envolvidos de forma bastante participativa, assimilando os conteúdos e, dessa forma, possam se motivar no estudo da matéria, aperfeiçoando seus conhecimentos, para, quem sabe, num futuro próximo, se tornarem novos pesquisadores da Biologia Celular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs abordar alguns aspectos básicos da Biologia Celular e sua importância como ciência que estuda as células e, conseqüentemente, a vida. Dessa forma, a Citologia, que teve na figura de Robert Hooke os seus primeiros passos, ao aperfeiçoar um protótipo de microscópio, no século XVII, mesmo que ainda bastante rudimentar e primitivo, mas que lhe permitiu observar um pedaço de cortiça e identificar componentes aos quais deu o nome de células. Iniciava-se, ali, o ponto de partida de um desenvolvimento científico sem precedentes na história da humanidade. A seguir, outros pesquisadores renomados também se motivaram a ampliar o alcance dos microscópios, aprofundando-se ainda mais em suas observações sobre as células, e suas descobertas foram se sucedendo, possibilitando novos conceitos, novas ideias, até que se chegasse à Teoria Celular, que determina que todos os organismos vivos são formados por células.

A partir daí, o aprofundamento dos estudos trouxe conceitos importantes como a composição da célula em suas partes principais: membrana, citoplasma e núcleo, a divisão em dois grandes grupos que são os eucariontes e procariontes. As procariontes são as células sem núcleo, nas quais o material genético se dispersa no citoplasma e são formados por seres unicelulares, no qual se destacam as bactérias e as cianobactérias. As células eucariontes são as que representam os seres pluricelulares em que se encontram os animais e as plantas. Nestas células, o material genético está envolvido por uma membrana nuclear, garantindo que o DNA esteja protegido. Nas células eucariontes ocorrem reações químicas responsáveis pela manutenção e reprodução dos seres vivos, sendo que os principais processos são produzidos pelas organelas que se encontram dentro do citoplasma.

Apesar de ser uma ciência de reconhecida importância e com aspectos e movimentos tão fascinantes, lamentavelmente, não tem proporcionado nos

estudantes o estímulo necessário a despertar neles o desejo de se engajarem no estudo da Citologia. Isto ocorre devido à Citologia estar sendo apresentada apenas com termos, desenhos e palavreado difícil, com obrigação de decorar. Mas, sem identificação prática, os conteúdos propostos parecem não fazer sentido para eles. Dessa forma, para se tornar algo significativo, o ensino da Citologia precisa ser elaborado com uma estrutura que permita a utilização de um microscópio, equipamentos de vídeo, materiais diversificados e planejados por professores engajados e comprometidos a estimularem seus alunos no estudo das células e a se tornarem novos pesquisadores neste campo tão fértil.

REFERÊNCIAS

BLOG IMPULSIONA, **A importância da Educação Física no Desenvolvimento da Coordenação Motora**. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/importancia-da-educacao-fisica-no-desenvolvimentodacordenacao-motora/>. Acesso em 20 out. 2022.

BLOG EDUCAÇÃO UOL, **Células, conheça a história de sua descoberta**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/ciencias/celulas-conheca-a-historia-de-sua-descoberta-e-entenda-sua-estrutura.htm>. Acesso em 20 jan. 2023.

BLOG SANITY, **A Microbiologia Experimental Nasce com Anton Van Leeuwenhoek**. Disponível em: <https://sanityconsultoria.com/a-microbiologia-experimental-nasce-em-1683/>. Acesso em 19 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Ciências Naturais- Terceiro e Quarto Ciclos..** Brasília, 1998.

BRASIL ESCOLA, **As mitocôndrias**. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/mitocondrias.htm>. Acesso em 21 jan. 2023.

CABRERA, Waldirléia B. **A Ludicidade para o Ensino Médio na Disciplina de Biologia: Contribuições ao processo de aprendizagem**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

EDUCADOR BRASIL ESCOLA, **Estratégias de Ensino de Células**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/celulas-vegetais>. Acesso em 19 jan. 2023.

INFOESCOLA, **Biologia Celular**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/citologia/biologia-celular/>. Acesso em 22 jan. 2023.

MACEDO, CRISTIANE E. C. DE, **Organização e Diferenciação Celular**. 2ª Ed. EDUFRRN, Natal, 2012.

MUNDO EDUCAÇÃO, **O Complexo Golgiano**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/golgi.htm>. Acesso em 20 jan. 2023.

PLANETA BIOLOGIA, **A Função dos Lisossomos**. Disponível em: <https://planetabiologia.com/lisossomos-funcao/>. Acesso em 19 jan. 2023.

SANTOS, LUÍS F. M. DOS, **Biologia e Fisiologia Celular**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.



DIFICULDADES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

Maria Aparecida dos Santos

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, Educação Especial e Inclusiva, Alfabetização e Letramento e Neuropsicopedagogia.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi promover algumas considerações a respeito da inclusão e da escolarização da criança com deficiência intelectual, em especial, as crianças com transtorno do espectro do autismo. Evidentemente, todas as crianças com algum tipo de deficiência necessitam ser incluídas na Educação Básica, e é fundamental que elas se sintam, efetivamente, pertencentes ao grupo escolar de forma completa. A partir do paradigma da inclusão, reavaliar toda a contribuição do trabalho pedagógico, é o intento deste trabalho. O discurso da inclusão escolar tem ganhado força e destaque desde os documentos internacionais da década de 1990, impulsionado pelos anseios de grupos até então excluídos da sociedade. Tal discurso está em consonância com as políticas públicas que se inserem no cenário atual, as quais preconizam que todos os alunos devem ter atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Este direcionamento produziu uma guinada no modo de se pensar a educação de forma geral, como um direito de todos, tendo a escola de se preparar para lidar com tal diversidade, fazendo com que seu corpo docente refletisse sobre suas próprias limitações. A perspectiva teórica utilizada para fundamentar este artigo foi histórico-cultural, embasada em diversos autores, como Lev Semenovitch Vygotsky, e em sua compreensão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, destacando a fundamental importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento dos alunos, especialmente aqueles com algum tipo de deficiência. Construir uma proposta pedagógica coletiva, que produza um currículo que contemple a diversidade dos alunos presentes em uma sala e aula e seus diferentes modos de pensar, é a reflexão que se apresenta diante de nós. Assim, adaptações ou adequações curriculares, bem como outros recursos educacionais específicos, devem ser oferecidos, de modo a assegurar que os alunos com deficiência tenham acesso aos mesmos conhecimentos que os demais alunos tem. Essa diversidade deve estar contemplada nas atividades e

estratégias propostas pelos professores e na avaliação dos alunos com deficiência, reconhecendo o direito que todos tem a uma aprendizagem significativa. A socialização é importante, desde que associada à aprendizagem. A participação familiar, numa parceria constante com a escola, é imprescindível para que o aluno não apenas permaneça na sala de aula, mas que aprenda e se desenvolva. Nesse processo, é fundamental a afetividade e o vínculo do professor na motivação e no desenvolvimento da autonomia do aluno com deficiência intelectual. Este relacionamento precisa ser pleno de atenção e afeto. Uma relação pautada pelo respeito e generosidade alcança resultados expressivos. A constante atualização dos conhecimentos, que se renovam com muita rapidez, deve ser buscada continuamente pelos professores. Essa formação continuada do docente, aliada à relação afetuosa com seus alunos, são fatores essenciais para desenvolver o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, em especial, os portadores de transtorno do espectro do autismo, cujas diferentes formas de manifestação compeliem as famílias a manter estas crianças em casa, mas agora, com apoio da família e da escola, já vivenciam a realidade do dia-a-dia escolar. A metodologia utilizada para este estudo foi a transcrição dos conceitos aprendidos em aulas e em debates acadêmicos, reprodução de pensamentos de diversos autores conceituados e especializados nesta temática, seja através dos livros que escreveram, de artigos publicados e vídeos apresentados nos mais diversos canais de conteúdo.

Palavras- Chave: Transtorno do Espectro Autista; Autismo; Escola; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O discurso em prol da educação para todos se fortaleceu a partir dos anos 90, e a inclusão escolar vem se constituindo, nestas últimas décadas, em um dos maiores desafios para a educação brasileira. Sendo potencialmente influenciada por diretrizes internacionais, onde se sobressai a Declaração de Salamanca, considerada um marco para a Educação Especial (UNESCO, 1994). Suas principais proposições foram incluídas, em parte, na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) que dedicou um capítulo à Educação Especial, propondo, pela primeira vez, a existência de apoio especializado na escola regular.

De acordo com a LDB nº 9.394/1996, a Educação Especial “*é uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escolar*” O documento estabelece que:

“o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Assim, os alunos com necessidades educacionais especiais (física, mental, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e hiperativos) são acolhidos nas escolas regulares. (BRASIL, 2001, p. 42).

Para que essa legislação, de fato, se cumpra, orienta-se que as escolas ofereçam um Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado às demandas de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais que apresentam aspectos peculiares e significativos de aprendizagem.

“O AEE garante a permanência da criança com estas necessidades especiais na escola regular promovendo, primeiro, o acesso ao currículo, por meio da acessibilidade física, de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, e instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno, oferta de transporte, adequação de mobiliário e acesso a sistemas de comunicação” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 25).

Constatamos que, atualmente, estes alunos com deficiência intelectual são uma realidade nas escolas. Porém, ao recebê-los, muitos professores se sentem perdidos e desconfortáveis. Não sabem como implementar a inclusão efetiva fazendo com que se sintam, verdadeiramente, parte da turma na qual estão inseridos. Apesar da convicção geral de que este tema é imenso, suas particularidades e pormenores variam consideravelmente de um caso para outro, este artigo se propõe a oferecer uma breve reflexão sobre o papel do professor e da escola nessa missão singular de ensinar alunos com deficiência intelectual a caminhar na jornada de aprendizagem e cidadania.

Analisando a dificuldade em alfabetizar no Brasil, percebemos o quanto alguns estudiosos insistem em um debate estéril, tratando a problemática de forma parcial, apostando em “métodos miraculosos”. Mesmo aqueles que combatem o antigo método fônico, assumindo uma identidade construtivista, também cooperam para o embotamento de certas questões ligadas ao “como alfabetizar com eficácia”, quando negam evidências científicas provenientes de outras perspectivas teóricas.

Veremos que muito além da distinção entre métodos e metodologias de alfabetização, é necessário levarmos em conta questões mais amplas, como a formação do professor alfabetizador, bem como uma maior preocupação com a sistematização do processo de aprendizagem. As crianças não aprendem aleatoriamente. Somente após levarmos tais aspectos em conta é que poderemos pensar em uma escola pública eficiente.

Assim, nesse trabalho pretendemos analisar a polêmica sobre “métodos de alfabetização”, discussão esta, que não têm trazido contribuições na busca do porque a escola pública não tem sido eficiente em alfabetizar os alunos provenientes das camadas populares.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Deficiência Intelectual parte de um conceito que tem mudado ao longo dos anos, começando pela definição da própria terminologia. Antes se denominava “retardo mental”, e hoje passou a se chamar “deficiência intelectual”. De acordo com o último manual da Associação Americana em Deficiência Intelectual (AAIDD), a terminologia “retardo mental” trazia um certo desconforto, evidenciando desrespeito e desvalorização. Assim, a alteração do termo para “Deficiência Intelectual” *fez com que as pessoas se sentissem mais valorizadas quanto à sua deficiência.*

“São pessoas que tem suas funções cognitivas comprometidas, com desenvolvimento mais lento, porém capazes, como qualquer pessoa, de realizar tarefas e desenvolver o intelectual, desde que com o apoio de seus familiares e profissionais especializados” (MACHADO E ALMEIDA, 2010).

Dessa forma, o termo “Deficiência Intelectual” refere-se ao funcionamento cognitivo significativamente abaixo da média, são as limitações que afetam o raciocínio, o aprendizado e a resolução de problemas (funcionamento intelectual) e o comportamento adaptativo, que envolve uma série de habilidades sociais, bem como atitudes práticas do dia-a-dia, são características pertinentes àquilo que hoje se define como Deficiência Intelectual. Esta deficiência se origina antes da idade de 18.

“Assim, a deficiência intelectual é considerada como um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde, segurança, uso de recursos da

comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e , trabalho” (MACHADO E ALMEIDA, 2010).

Outra característica importante da Deficiência Intelectual é a limitação das habilidades mentais gerais, *“não se trata de uma doença, ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”*. (HONORA e FRIZÂNCIO, 2008 p. 103).

“A criança com necessidades especiais é diferente e o atendimento às suas características particulares implica em formação, cuidados individualizados, revisões curriculares que não ocorrem apenas pela vontade do professor, mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve recursos e que efetivamente não tem sido realizado” (LACERDA, 2007 p.260).

Está ligada à inteligência e envolve raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, julgamento, aprendizado acadêmico e aprendizado a partir da experiência. Outra característica importante é a dificuldade no funcionamento adaptativo em comparação com outros alunos com a mesma idade, gênero e condição sociocultural. Refere-se ao modo como ele lida com leitura, escrita, matemática, raciocínio, memória, empatia, amizades, cuidados pessoais responsabilidades, controle do dinheiro, recreação e autocontrole.

É comum que os alunos com deficiência intelectual possuam um vocabulário limitado e dificuldade em lidar com situações cotidianas. Caso tais sinais sejam percebidos pelo professor sem que os pais tenham feito o relato de algum problema cognitivo, cabe então à escola conversar com os pais e orientá-los a respeito. Buscar uma consulta com um profissional que possa identificar com precisão o que o aluno tem.

“O diagnóstico da deficiência intelectual está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizados em consultórios, hospitais e centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção” (CARVALHO, 2007).

Ao ser confirmado que o aluno possui deficiência intelectual, caberá ao gestor fazer um plano de desenvolvimento individual deste aluno, no qual constarão os seus dados, informações médicas e terapêuticas e relatos dos pais sobre o que o aluno consegue fazer, e o que ele ainda precisa aprender. Com base nestas informações, os professores poderão fazer sua parte no plano individual do aluno, onde discorrerão sobre quais são as expectativas deles com relação ao aluno durante o ano letivo e

quais materiais e estratégias serão usadas para alcançá-las. Caberá ao professor, então, explorar todo o potencial que este aluno possui,.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA (TEA)

O TEA, Transtorno do Espectro do Autismo, se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e na comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam muito, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade. Os alunos com TEA apresentam diversas formas de ser e agir, com respostas diferentes entre si.

“Atualmente, a Associação Americana de Psiquiatria relaciona o diagnóstico por meio das duas características principais do TEA compostas por: Déficit na interação social e na comunicação e Comportamentos e interesses restritos e repetitivos” (APA, 2014).

“Assim, os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. Essa mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado” (ARAUJO; NETO, 2014, p. 70).

“A denominação “autismo” foi conceituada inicialmente pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1908 para caracterizar pessoas com esquizofrenia e apenas em 1943 Leo Kanner, psiquiatra austríaco utilizou o termo “autismo” para relacionar crianças com atrasos no desenvolvimento e com dificuldades de se manter um relacionamento interpessoal” (TCHUMAN; RAPIN, 2009, p.17).

Posteriormente em 1944, Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, escreveu o artigo “A psicopatia autista na infância”, no qual descreve:

“As características, identificações e estabelece parâmetros de comportamento e habilidades de crianças com autismo possuíam alguma deficiência social grave, falta de empatia realizavam pouco contato com outras crianças, e tinham interesse especial em determinados assuntos, possuíam movimentos descoordenados, Asperger também observou que o transtorno

tinha maior incidência em meninos” (SILVA, GAIATO & REVELES, 2012, p.160).

Somente após 40 anos é que o autismo foi enquadrado como tal no DSM – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, partindo para a terceira edição do DSM (DSM III; APA, 1980) que foi incluído a expressão TGD – transtornos globais do desenvolvimento, que se refere a um grupo de transtornos do desenvolvimento que são definidos pelo comportamento, incluindo entre eles o autismo clássico. Segundo Tuchman e Rapin, “*O autismo é uma síndrome, não uma doença [...], pois apesar de seu notável fenótipo comportamental, falta-lhe uma etiologia singular ou uma patologia específica*”. (TCHUMAN; RAPIN, 2009, p.17).

Fica assim explícito, que o autismo não é uma síndrome tão simples de identificar, assim como acontece com a Síndrome de Down, ou seja, ao se olhar para um indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é possível notar por traços ou pela característica física dele, pois não se trata de alguma necessidade física diretamente, mas de um sistema cognitivo em que há uma disfunção. O conceito de Autismo foi sofrendo alterações ao longo do tempo, embasados em novos estudos acerca do autismo que foram surgindo. O Transtorno de Espectro Autista (TEA) possui como principais características a dificuldade de comunicação social e comportamentos repetitivos. Suas principais manifestações aparecem antes dos primeiros três anos de vida.

“O Autismo ou Transtorno do Espectro do Autista, é uma desordem que afeta a capacidade da pessoa comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia. O autismo, por ser uma perturbação global do desenvolvimento, evolui com a idade e se prolonga por toda vida”. (SANTOS, 2011 p. 10).

Quanto mais rápida for a identificação deste transtorno e mais cedo se iniciar com intervenção, maior será a chance desse indivíduo desenvolver suas potencialidades e ser incluso na sociedade.

“As pessoas com transtornos do espectro do autismo, na sua maioria, têm necessidades especiais durante toda a vida - assistilas envolve cuidados muito intensivos, desde a intervenção precoce até sua velhice” (MELLO, 2013, P. 83).

“Um estudo desenvolvido para a USP apontou que existem cerca de 2 milhões de autistas no Brasil. Ainda assim esses milhões de brasileiros com TEA ainda não iniciaram tratamento adequado ou até mesmo nem receberam o diagnóstico correto. É importante que haja um diagnóstico precoce, para isso é necessário que se tenha um trabalho em conjunto com diversas áreas, principalmente da saúde e da educação, ou seja, é imprescindível

que se reconheça e se atenha às características do autismo o mais cedo possível, mas o mais importante do que o diagnóstico precoce é a intervenção precoce” (MELLO, 2013, P. 83).

A criança portadora do TEA precisa muito da família, que tenta se adaptar a esse contexto e aprender gradativamente a ajudar essa criança. Nesse processo ocorrem vários novos sentimentos e muitas sensações, sendo a maioria delas desconhecidas. Esses pais passam a lidar com dificuldades, no desenrolar da educação e socialização. A família se une em torno das dificuldades da criança, sendo esta mobilização determinante no início da adaptação de todos ao redor. As dificuldades apresentadas pela criança inviabilizam a reprodução das normas e dos valores sociais na família e, conseqüentemente, a manutenção do convívio social. Quando a família tenta inserir a criança com espectro autista no meio social, pode enfrentar uma rejeição inicial. Entende-se que viver o novo é difícil e causa medo e, assim sendo, para os colegas e pessoas ao redor viver com uma criança com espectro autista seria um desafio.

“A experiência de ter um filho com autismo pode causar conflitos entre os pais e entre os outros irmãos, dando lugar a tensões e problemas. Muitas vezes os pais podem se sentir muito mal em relação ao que sentem pelo filho; sentimentos contraditórios de pena, raiva, amor profundo, desconforto, injustiça, lamento, excesso de responsabilidade, etc. Deve-se levar em conta que a criança exige mais tempo e atenção dos pais, limitando outras atividades, o que pode causar sentimentos de raiva e inveja nos outros membros da família” (GÓMEZ E TERÁN, 2014, p.530 - 531).

No final de 2012, a Presidente Dilma Roussef sancionou a Lei 12.074 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta medida faz com que os autistas passem a ser considerados oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país - entre elas, as de Educação. O texto estabelece que o autista tem direito de estudar em escolas regulares, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante, e, se preciso, pode solicitar um acompanhante especializado. Ficam definidas, também, sanções aos gestores que negarem a matrícula a estudantes com deficiência. A punição será de três a 20 salários mínimos e, em caso de reincidência, levará à perda do cargo. Recusar a matrícula já é algo proibido por lei, e a medida estabelece a punição, sendo um passo importante para a inclusão efetiva destas crianças.

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para que a inclusão escolar aconteça efetivamente, é fundamental que o professor conheça o histórico do seu aluno com deficiência intelectual. Ele poderá ser obtido através do diálogo com seus responsáveis, cuidadores e professores anteriores. Cabe pesquisar sobre seus interesses, dificuldades, facilidades e progressos. Estas informações serão muito úteis na elaboração de um plano individual de objetivos que permitirá um acompanhamento eficiente da evolução do aluno. Elas possibilitarão avaliar se determinados conteúdos são relevantes para o aluno e então buscar formas de tornar estes conteúdos significativos e prazíveis.

“É preciso ter em mente que alunos especiais aprendem melhor quando são expostos a materiais que exploram seus sentidos. Sempre que possível, utilizar objetos concretos ao invés de conceitos abstratos. Recursos visuais, orais, táteis e auditivos apresentados em atividades variadas como desenhos, leituras, vídeos curtos e recursos da internet, por exemplo, tendem a tornar as aulas interessantes e melhor assimiladas” (RODRIGUES 2006, p. 245).

Necessário considerar, ainda, a importância de se evitar todo e qualquer tipo de pré-conceitos, sentir dó ou rejeitar o aluno especial. Os dois extremos são danosos. O aluno deve ser tratado com igualdade, respeitadas, obviamente, suas condições. Rejeitá-lo é o mesmo que excluí-lo, todavia, ele deve ser preparado para viver em sociedade. Ele deve cumprir as regras estipuladas de comportamento e convivência como qualquer outro aluno. O professor deve deixar claro que em sua sala nenhuma pessoa pode ser humilhada (bullying). Os alunos com deficiência sentem-se muito mais seguros quando as regras são postas claramente.

Normalmente, as crianças não sentem diferença entre especiais ou não. Geralmente são os adultos que segregam. Olhar para o aluno deficiente enxergando-o como a criança ou adolescente que de fato ele é, sem o rotular por sua condição, fará com que os demais alunos façam o mesmo, e a inclusão se dará com absoluta normalidade. Nesse contexto, cabe propor, sempre que possível, atividades em duplas ou grupos. Isso auxiliará a classe no processo de integração. É preciso observar o histórico do aluno, perceber como ele poderá, de acordo com suas habilidades, auxiliar na tarefa em grupo. É significativo que de tempos em tempos, mensalmente, por exemplo, haja uma variação nos grupos, para que o aluno com deficiência intelectual possa aumentar o convívio e assim se integrar a todos os demais alunos.

É imprescindível atentar para a forma como o aluno reage às atividades propostas.

“Se o aluno apresenta dificuldade em compreender um tema específico, talvez ele não esteja preparado para ele. Ofereça tarefas mais elementares para, aos poucos, introduzir as mais complexas na medida em que ele for dominando o conteúdo anterior. Estas tarefas devem ser sempre curtas, para que ele possa manter-se concentrado e motivado. E por falar em motivação, sempre que constatar progressos, de acordo com o Plano Individual estabelecido para o aluno, cumprimente-o, elogiando-o com sinceridade. Isso o motivará a buscar avançar cada vez mais” (MOGNON, LEICHSENRING e KANIA - 2006, p. 27).

A inclusão da criança autista, mesmo definida em lei, a qual orienta que haja suporte com professores, mediadores e toda uma estrutura para isso, parece não estar sendo levada em conta em sua totalidade. Percebemos que nossas escolas não estão preparadas para receber estas crianças, todavia elas estão chegando.

“A inclusão destas crianças passa pela detecção precoce do diagnóstico, quanto mais cedo isso ocorrer, mais cedo ocorrem as intervenções e melhor será o processo dessa criança na escola. Além disso, o corpo multidisciplinar é fundamental. O médico, o psicólogo, o fonoaudiólogo, toda esta equipe de apoio, bem como a família, precisam estar envolvidas e comprometidas neste processo, especialmente porque cada criança é diferente uma da outra e as manifestações do transtorno variam muito. Uma não fala, a outra fala. Uma tem deficiência mental, a outra é superdotada, não há uma receita pronta, pois não há um padrão. A importância da equipe multidisciplinar para apoiar o professor é grande. Outro fator importantíssimo é a sensibilização de toda a escola. Pessoas da Limpeza, Alimentação, Secretaria, devem estar atentas ao comportamento dessas crianças. A escola deve funcionar como um agente inibidor de preconceitos e deve fornecer componentes pedagógicos. Crianças portadoras de TEA precisam aprender, se apropriar do conteúdo que ela for capaz de oportunizar”. (BRITES, 2017).

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E O VÍNCULO MOTIVACIONAL

Há uma relação intensa entre o afeto que os discentes tem pela matéria e pelo professor e a vontade de aprender o que é lecionado. Para aprender, o aluno deve ter uma necessidade, um compromisso ou interesse. Estabelecido este valor motivacional, o aluno vai agir intelectualmente de acordo com o que sente. Quando o afeto é vinculado ao interesse ocorre a apropriação do conhecimento, fazendo com que ele tome posse dos conteúdos ensinados. Os alunos com deficiência estarão sempre atentos às formas de afeto dos colegas e dos professores, desencadeando vários tipos de sentimento.

“O professor é o principal mediador, e estas mediações provocam repercussões internas, basicamente afetivas e emocionais. A afetividade manifestada através de emoções e sentimentos está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula. A qualidade desta mediação afetará os vínculos que serão estabelecidos entre os alunos e o conhecimento” (GARCIA 2017 P. 50).

Não podemos deixar de ressaltar que uma das qualidades mais essenciais do professor é a generosidade e o respeito incondicional ao aluno.

“Pois com a generosidade é que o professor consegue chegar aos alunos. A arrogância nega a generosidade e também a humildade. O respeito nasce das relações justas, sérias, humildes e generosas, e assim o professor assume a sua autoridade docente e o aluno assume a sua liberdade de forma ética, e então se forma o espaço pedagógico, possibilitando que o conteúdo chegue ao aluno e este poderá ponderar a respeito daquilo que recebe” (LAVOURA, BOTURA, DARIDO, 2006 p. 206).

Este processo, tratando-se de alunos com Deficiência Intelectual, é bastante comum. Na sala de aula, os alunos estão sempre atentos às mais diferentes formas de manifestações de afeto dos professores e colegas. Isso desencadeia os mais diversos tipos de sentimento. Estes alunos tendem a se sentirem rejeitados, excluídos, fracassados, incapazes, menos importantes e não pertencentes à turma. O vínculo positivo do professor, a compreensão das suas dificuldades, a descoberta de suas potencialidades, a certeza de que eles tem a possibilidade de aprender, o incentivo e a motivação para aprendizagem, são essenciais para um desenvolvimento adequado. Para estes alunos, o professor precisa realizar um trabalho mais efetivo, voltado para sua autonomia e resgate de sua auto-estima. Diante deste desafio, o professor deve saber que suas decisões sempre causarão um forte impacto no desenvolvimento e na aprendizagem do seu aluno com Deficiência Intelectual.

“Nas atividades de ensino concentra-se grande parte da carga afetiva da sala de aula, por meio das relações interpessoais entre professores e alunos. Os olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, são os aspectos da trama que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo de como estas interações estejam sendo vivenciadas” (LEITE 2012 p. 20).

Não é tarefa fácil explorar todo o potencial dos alunos com deficiência Intelectual, portanto, é de suma importância que este professor participe de um processo de formação continuada.

“A formação do professor deve ser um processo contínuo que ultrapassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. É imperioso, portanto, investir numa política de formação continuada para os profissionais da educação” (PAULON, 2005, p.21-22).

“A formação docente no contexto das políticas de inclusão escolar deve ser fundamentada em conhecimentos que façam a necessária articulação entre o “micro” e o “macro” contexto social, político e econômico. Mas, sobretudo, em conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem a serem afetados para garantir aos alunos um desenvolvimento mais autônomo e cidadão. Igualmente, entendemos ainda, que não basta implementar políticas de inclusão sem oferecer aos docentes reais condições para atender seus alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” (PLETSCH, 2010).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, RECURSOS E ESTRATÉGIAS

A partir do paradigma da educação inclusiva, constatamos que os principais aspectos a serem considerados pelo professor ao planejar a efetiva inclusão do seu aluno com Deficiência Intelectual, é responder à diversidade presente em sala de aula, rompendo com a idéia de que todos os alunos realizam as atividades propostas na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos recursos. No caso destes alunos, enfrentar este desafio é prioritário, pois estamos diante de alunos que possuem uma forma de pensamento diferente de seus pares, exigindo um trabalho pedagógico consistente e específico, como propósito de alcançar os objetivos propostos.

“Não se trata de comparar o desenvolvimento desses alunos, com limites marcados biologicamente, com o de sujeitos que trazem as possibilidades orgânicas sem comprometimentos, dentro do padrão considerado normal. Quero é ressaltar que é possível mudar a relação com esses alunos. Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência”. (CARNEIRO, 2006 p. 04).

A obra do psicólogo bielo-russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) pode nos ajudar muito na busca por estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas para todos. Vygotsky defendia que a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural pautado nas interações sociais

realizadas entre o homem e o meio em que vive. Assim, segundo ele, os aspectos biológicos não são determinantes e o desenvolvimento de qualquer pessoa, tenha ela deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que estabelece. Vale mencionar que o estudioso dedicou boa parte de sua vida à observação e à educação de crianças com deficiência, principalmente intelectual (VYGOTSKY 1991). Ele acrescenta que com as pessoas com deficiência intelectual, é fundamental que o ensino seja organizado e trabalhado a partir das necessidades dos alunos, tendo significado e sendo de fato relevante em suas vidas. Ao se referir ao que consignava como ensino apropriado, o psicólogo afirmava que o foco deveria estar sempre nas possibilidades e não em supostos déficits ou limitações, alegando, inclusive, que estes poderiam representar potenciais propulsores de desenvolvimento. Esse é apenas um dos aspectos presentes em sua teoria que são reafirmados atualmente pela neurociência.

Na realidade da escola básica, notamos que as propostas parecem não serem tão claras a ponto de se converterem em práticas. É preciso explorar intensamente três aspectos ligados às discussões e orientações atuais no que diz respeito aos processos de inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Sala de recursos multifuncional.

Ponto importante foi a criação da Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, instituindo a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas classes regulares e no AEE. O artigo 2º da mesma Resolução esclarece que a função do AEE é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Visa atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, no contraturno escolar.

A forma como o AEE tem sido trabalhado nas escolas ainda traz uma série de dúvidas e incertezas, entretanto, o contexto da aplicabilidade do AEE pode ser analisado sob duas perspectivas: da escola especial e da escola regular. A escola especial, que também pode oferecer o AEE, sempre atuou com o aluno com necessidades educacionais especiais em um espaço que muito se diferencia do espaço da escola regular. E a escola regular, por sua vez, estava habituada a pensar sobre uma linearidade diante da aprendizagem dos seus alunos que muito se diferencia dos “novos” alunos que chegam até ela nesse momento. O AEE não deve

se caracterizar, por si só, como ação capaz de preencher as lacunas que as demandas de um “novo” espaço educativo que as escolas devem oferecer aos alunos com especificidades em seus processos de aprendizagem. Porém, pode ser a garantia de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na escola regular, mas há um longo caminho a se percorrer.

Já o Plano de Ensino Individualizado (PEI) consiste em uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado. O objetivo é elaborar e implementar, programas individualizados de desenvolvimento escolar. A Resolução 4/2009, Artigo 9º aponta que:

“A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, 2009). Deve ser planejado com metas a serem atingidas a curto e a longo prazos, precisa contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar e da família de cada aluno. “A real efetividade de um PEI depende tanto do ajuste educacional quanto de sua conexão ao trabalho geral da turma. As necessidades individuais do aluno são a base para a elaboração de um PEI, que é um esboço dessas necessidades e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação. É uma preparação que exige a colaboração de muitas pessoas” (PACHECO 2007).

A Resolução n.4/2009, no Art. 5º aponta que:

“O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação” (BRASIL, 2009).

Nesses espaços são desenvolvidas atividades estratégicas que visam favorecer a construção de conhecimentos do aluno com necessidades educacionais especiais.

Assim, a Sala de Recursos Multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.

“Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude da sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional” (DUTRA e SANTOS, 2006 p.14).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), as Salas de Recursos Multifuncionais e os Planos de Ensino Individualizados (PEI) são estratégias, lugares e ações que podem favorecer a inclusão escolar e contribuir imensamente para o aprendizado dos alunos com Deficiência Intelectual. Porém, a formação docente, adequada e continuada, somadas à autonomia e ao desenvolvimento profissional é requisito básico para uma escola que inclua todas as diferenças e promova aprendizagem de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais e ações inclusivas em linhas gerais foram criadas para preservar o Direito Universal do Ser Humano, e promover a convivência social plena e equitativa entre as pessoas. A sociedade inclusiva viabiliza a acessibilidade e acolhe as diferenças individuais e as diversidades de seus cidadãos. Nesta mesma direção, a escola inclusiva propicia ao aluno receber conhecimento sistematizado de forma coletiva. Não é mais possível deixar à margem os alunos com Deficiência Intelectual, o que foi claramente diagnosticado pela sociedade e transformado em legislação, assim, avaliar o papel da escola e de todos os demais agentes envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizado destas crianças. Professores, Profissionais da educação, Família, Comunidade todos tem uma grande parcela de responsabilidade na inclusão, no aprendizado, na educação e no desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual, na sua formação pedagógica e no exercício da sua cidadania.

Todavia, atender à legislação vigente e inserir este aluno nas classes de ensino regular não tem sido tarefa fácil, uma vez que os desafios são enormes. Desde a identificação deste aluno, diagnosticando sua condição e avaliando suas necessidades e seu potencial, passando pela sua inclusão efetiva, na qual ele deverá se sentir parte integrante do projeto escolar e não alguém que foi obrigatoriamente colocado ali. Embora recente, a inclusão dos alunos com transtorno do espectro do autista tem sido sobremodo desafiador, tanto para as instituições quanto para as famílias e equipes de

apoio multidisciplinar. Uma identificação precoce do diagnóstico contribui decisivamente para os resultados a serem alcançados, visto que os profissionais da escola, em todas as suas esferas, se mobilizarão no sentido de receber esta criança, promovendo um ambiente acolhedor e que não a discriminará. Relacionando-se com seus pares, o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem poderá ser gradativamente conquistado.

As relações afetivas que o aluno com Deficiência Intelectual requer, bem como a formação apropriada e contínua dos professores, gestores e colaboradores são aspectos essenciais para a promoção de uma inclusão efetiva. Equipe humanizada, atenta e acolhedora é imprescindível para que o currículo estabelecido para este aluno, especificamente, seja trabalhado de forma eficaz. Através de atendimento especial e individualizado, as necessidades do aluno com Deficiência Intelectual são detectadas e planejadas de maneira focada e colaborativa. Dessa forma, suas potencialidades passam a ser vistas e trabalhadas de maneira expressiva, aumentando de forma significativa as chances de se alcançarem os objetivos propostos.

O desafio que se apresenta diante de nós é desafiador e há sim um enorme caminho a se percorrer. Entretanto, entendemos que a inclusão das crianças com Deficiência Intelectual nas escolas, sustentada pelas políticas de educação inclusiva e acessibilidade, se aplicada criativamente nos espaços socioeducativos que promovam a qualidade de vida e o bem estar destes alunos, produzirá uma sociedade que valorize as minorias e os diferentes.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. **A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5**, Rev. bras. ter. comport. cogn. São Paulo, v. 16, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/>>.

BRAUN, Viana; **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado**: desdobramento de um fazer pedagógico. Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ - 2011.

BRASIL – MEC - Resolução Nº 4: **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRITES, Luciana, **Como fazer a inclusão Escolar no TEA**. Blog Neuro Saber, : <<https://www.youtube.com/watch?v=SPzmquzXRi8>>. Julho/2017.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. **O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre a Deficiência intelectual**. In: Reunião anual da ANPEd, 29, 2006, Caxambu. P. 1-16. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 10-08-2011.

- CARVALHO, Rosita Elder. **A Nova LDB e a Educação Especial**. São Paulo, 2007.
- DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. **Os Rumos da Educação Especial no Brasil sob o Paradigma da Educação Inclusiva**. Revista Inclusão: Brasília: MEC, V.5, 2010.
- GARCIA, Wallisten **Passos; Prática Pedagógica na escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual** Pg 50– IESEDE Brasil – Curitiba PR – 2017).
- GÓMEZ, A. M. S. & TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Ed. Grupo Cultural, 2014.
- HONORA M. & Frizanco. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.
- LACERDA, C. B. F. **O que pensam os alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, 2007, Marília-SP.
- LAVOURA, Tiago; BOTURA, Henrique Moura; DARIDO, Suraya Cristina. **Conhecimentos Necessários para a Prática Pedagógica** – Revista da Educação Física - Maringá 206 p. 203.
- LEITE, S. A. **A afetividade nas práticas pedagógicas**. Tema Psicologia 2012 p. 20).
- MACHADO, A. C., ALMEIDA, M. **A Parceria no contexto escolar**. Revista Psicopedagogia, 2010; v. 27, n. 8, p. 344-51.
- MELLO, A. M. et al. **Retratos do autismo no Brasil**, 1ª ed. São Paulo: AMA, 2013.
- MOGNON, Dave Gislaïne; LEICHSENRING, Giana G.; KANIA, Patrícia, **Desenvolvimento e Aprendizagem de Pessoas com Deficiência: possibilidades e limitações**. 2006 - Universidade Regional de Erechim – RS.
- PACHECO, J. (et al.) **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PAULON, Simone; **Documento subsidiário à política de inclusão**. - MEC – Secretaria de Educação Especial, 2005.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: EDUR, 2010.
- RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 318.
- SANTOS, J. F. **Educação Especial: Inclusão escolar da criança autista**. São Paulo, All Print, 2011.
- SILVA, A. B. B. & GAIATO, M. B. & REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- TCHUMAN, R., RAPIN, I. **Autismo abordagem neurobiológica**. Porto Alegre Editora Artmed, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKY, Lev; A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores – São Paulo – Martins Fontes 1991.



COMO AS BRINCADEIRAS EXERCEM IMPACTO SOBRE A PSICOMOTRICIDADE NA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Souza da Silva

Formada em Pedagogia com Pós-graduação em Psicomotricidade, em Docência no Ensino Superior e LIBRAS.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma breve reflexão sobre a importância do brincar das crianças na Educação Infantil sob o olhar da psicomotricidade e apontar como este brincar contribui para o desenvolvimento conjunto das ações psicomotoras, cognitivas, sociais e afetivas. Demonstrar que através de jogos e brincadeiras tanto a afetividade quanto a personalidade da criança vão se desenvolvendo, uma vez que ela utiliza seu corpo para mostrar o que ela sente e como ela se relaciona. A psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar da educação infantil. O impacto do brincar na Educação Infantil é enorme e afeta diversas áreas da formação da criança. O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo. A criança ao explorar o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. E a educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio-motoras. A ludicidade tem sido incorporada em muitas áreas de conhecimento e em ambientes como o trabalho e a escola, principalmente no ensino da educação infantil. O lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimento, ou seja, está vinculado com a alegria, a espontaneidade, o humor, e o prazer. O lúdico se caracteriza, num primeiro momento, como algo que dá prazer e satisfação na realização de determinada atividade. Também é definido como a forma na qual as crianças interpretam e

assimilam o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. A partir dessas definições, percebe-se que o lúdico vincula-se tanto com o prazer quanto com a cultura em si, não devendo ser vista meramente como uma simples atividade desprovida de intencionalidade, pois mesmo quando a criança age motivada pelo prazer, algo de construtivo ela estará desenvolvendo.

Palavras-chave: Brincar; Ensino Lúdico; Escola; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um período marcante no processo de formação do ser humano. Dirigida para as crianças em fases iniciais de até cinco anos de idade, aproximadamente. “*A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade*” (LDBEN - BRASIL, 1996). Todos estes aspectos são inteiramente abordados no ato de brincar, que não pode ser encarado como um momento de distração ou para passar o tempo. O brincar tem uma função pedagógica importantíssima, pois ao fazê-lo, a criança vive o prazer de agir e o prazer de projetar-se no mundo, em uma dinâmica interna que promove sua evolução e sua maturação psicológica e psicomotora.

A incorporação de brincadeiras na prática pedagógica desenvolve diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos da criança. As brincadeiras funcionam como exercícios vinculados ao prazer de viver e aprender de forma natural e agradável. Elas passaram a ser vistas como algo sério, tanto que hoje, a importância das brinquedotecas e espaços para desenvolverem jogos e brincadeiras é cada vez maior.

“A infância é um conjunto de possibilidades criativas que não devem ser abafadas. Todo ser humano tem necessidade vital de saber, de pesquisar, de trabalhar. Essas necessidades se manifestam nas brincadeiras, que não são apenas diversão, mas um verdadeiro trabalho” (GADOTTI, 1994 p. 53).

É brincando que a criança dá significado ao seu mundo, posto que esta capacidade não está nas palavras, mas nas brincadeiras. Enquanto brinca a criança experimenta a possibilidade de reorganizar-se internamente de forma constante,

pulsante, atuante e permanente. Por isso, incentivar as brincadeiras na Educação Infantil é uma tarefa indispensável ao educador, pois na atividade lúdica o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas o próprio movimento em si. As brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da atividade psíquica e da atividade motora das crianças.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o campo transdisciplinar que estuda as relações entre a atividade psíquica e a atividade motora. Atividade psíquica é o conjunto que integra as sensações, as emoções, os afetos, os medos, as representações, as simbolizações e as ideias. A atividade motora integra a comunicação entre os cinco subsistemas motores neurológicos principais: piramidal, extrapiramidal, cerebelar, reticular e medular. Assim, a atividade motora não é mais do que a materialização da atividade psíquica e vice-versa.

“Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, biológicos, fisiológicos e neurológicos que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e das pessoas” (FONSECA, 2008 p. 29).

O desenvolvimento psicomotor está diretamente associado ao processo de maturação que ocorre desde a concepção, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. O seu funcionamento integra três sistemas: Estimulação, onde as informações do ambiente interno e externo são coletadas pelos órgãos sensoriais. Integração, que realiza o armazenamento e processamento dessas informações, que serão a base para ativar a percepção, memória, planejamento e consciência. E Resposta, que é a externalização através da ação motora daquilo que foi processado. Como o ser humano é um complexo de emoções e ações propiciadas por meio do contato corporal, as atividades psicomotoras favorecem o desenvolvimento afetivo entre as pessoas, o contato físico, as emoções e as ações. O objetivo da Psicomotricidade é desenvolver as possibilidades motoras e criativas do ser humano em sua integralidade, partindo do seu corpo, levando a centralizar sua atividade na procura do movimento.

A Psicomotricidade se ocupa com o indivíduo e suas relações com o corpo, processando os fatores inerentes ao desenvolvimento, favorecendo e ajudando sua expressividade plena.

“Seu principal objetivo é incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida da criança. Esta abordagem da psicomotricidade na educação infantil permite que a criança tenha consciência do seu corpo e a possibilidade de se expressar por meio deste. Uma das suas funções mais importantes é desenvolver o aspecto comunicativo do corpo, o que equivale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de economizar sua energia, de pensar seus gestos a fim de aumentar-lhes a eficácia e a estética, de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio” (GONÇALVES 2009, p. 21).

No princípio, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência. Atualmente, ela ocupa um lugar importante na educação infantil, sobretudo na primeira infância, em razão do reconhecimento de que existe uma interdependência considerável entre os desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais. A psicomotricidade é a ação do sistema nervoso central que cria uma consciência no ser humano sobre os movimentos que realiza através dos padrões motores, como a velocidade, o espaço e o tempo. Uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo indivíduo, cuja ação é resultante de sua individualidade e sua socialização.

A psicomotricidade procura proporcionar ao educando condições mínimas necessárias para um bom desempenho escolar.

“Neste sentido, ela pretende aumentar o potencial motor do aluno, dando-lhe recursos e ferramentas para que desenvolva com maior grau de satisfação suas potencialidades cognitivas e pedagógicas. Na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente, a psicomotricidade é vista como preventiva. E, também, como reeducativa, quando trata de indivíduos que apresentam dificuldades cognitivas e motoras desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios” (LE BOULCH, 1984 p. 99).

A psicomotricidade não tem a ver apenas com o corpo e com o movimento, mas vai muito além disso. É responsável também pela mente e até mesmo pelo comportamento.

“A psicomotricidade como seu nome indica, trata de relacionar os elementos aparentemente desconectados, de uma mesma evolução: o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento motor. Parte, portanto, de uma concepção do desenvolvimento que coincide com a maturação e as funções neuromotoras e as capacidades psíquicas do indivíduo de maneira que ambas as coisas não são duas formas, que até então eram desvinculadas, na realidade trata-se de um mesmo processo” (COSTALLAT 2002, p. 22).

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importância do brincar na educação infantil é algo que não se questiona mais nos debates acadêmicos. Inclusive, esta ação pedagógica, já é defendida, estimulada e praticada há séculos, Exemplo disso, o educador alemão Froebel (1782-1852), que considerava as brincadeiras como o primeiro recurso para aprendizagem, foi pioneiro na introdução das brincadeiras no cotidiano escolar infantil.

“Este educador elaborou canções e jogos para educar, fazendo uso de sensações, emoções e brinquedos pedagógicos, enfatizando o valor da atividade manual, e defendendo uma proposta educacional que incluía atividades de cooperação e participação. Froebel, seguindo suas convicções, fundou a escola infantil destinada aos menores de oito anos e, posicionando uma proposta educacional que dava ênfase à liberdade da criança. Por este motivo, passou a ser visto como uma ameaça ao poder político alemão, levando o autoritarismo governamental da época a fechar os “jardins-de-infância” daquele país, por volta de 1851. Na mesma época, influenciadas por Froebel, algumas experiências educacionais para as crianças pequenas foram realizadas no Brasil”. (KOCH, 1982 p 63).

Para a criança, as brincadeiras não representam somente um momento de prazer ou de passatempo. No brincar, mesmo sem a intenção, a criança exercita vários movimentos que ajudarão no seu desenvolvimento e no seu relacionamento social. Além disso, aspectos físicos e sensoriais são desenvolvidos através de jogos, exercícios e atividades que a criança possa vir a fazer nas brincadeiras, contribuindo para o aprimoramento da sua percepção, habilidades motoras, força, resistência, etc. O impacto das brincadeiras no processo de aprendizagem é muito significativo.

“Através da brincadeira podemos trabalhar a linguagem e a comunicação da criança, pois até mesmo sozinha ela se comunica com seu imaginário e no faz de conta, pois acaba conversando com seus brinquedos ou com algum amiguinho de sua imaginação. Através da brincadeira a criança cria a zona de desenvolvimento proximal, dando um salto no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, pois durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil” (CORDAZZO, 2007 p. 86).

Através das brincadeiras, a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro. Por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderada e compartilhando sua alegria de

brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

“A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia. Portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida” (ZANLUCHI, 2005, p.91).

Ao brincar a criança se prepara para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas. Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez mais se abre para que ela lide com as diversas situações que surgem.

“Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver suas capacidades inatas, podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso” (VELASCO, 1996 p 78).

Portanto, o brincar tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode sempre produzir novos significados. O aspecto lúdico voltado para as crianças contribui imensamente para a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo. Sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para alcançar o progresso escolar dos seus alunos.

O PAPEL DO PROFESSOR

É de consenso geral o reconhecimento do valor educativo do brincar na educação infantil, todos concordam que o brincar é indispensável para a aprendizagem da criança. Diante disso, os professores devem inserir a brincadeira no universo escolar, reconhecendo-a como uma via para se aproximar da criança, com o objetivo de ensinar brincando. Criança e brincadeira fazem uma combinação perfeita. É quase

impossível imaginar uma criança que não goste de brincar e que não se deixa envolver pela imaginação. Por isso, o brincar consente pensar num ensino e numa aprendizagem mais envolventes e mais próximos do real, pois leva a fazer uma ligação entre a realidade e a fantasia. Portanto, é vital reconhecer a brincadeira como uma estratégia a mais na sala de aula; devemos, pois, sempre tomá-la como mais um instrumento pedagógico, já que sabemos que a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais, além do desenvolvimento emocional, social e da personalidade da criança.

“Como dizia o notável poeta e escritor Carlos Drumond de Andrade: ...Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentadinhos e enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (FORTUNA, 2000 p.1).

O professor deve interagir com a criança de modo que possa ser um facilitador, interventor, problematizador e propositor de novas ideias, espaços e brincadeiras, levando em conta as reações das mesmas e as encorajando em seus modos de brincar e de compreender o mundo. Assim, o educador e as crianças, juntos, poderão transformar e descobrir diferentes modos de se relacionarem.

“Quando o educador compartilha uma brincadeira ou um jogo com a criança, ele pode ajudá-la a enfrentar eventuais insucessos, estimular seu raciocínio, sua criatividade, reflexão, autonomia etc. Isto quer dizer que, quando o educador tem a intenção de brincar junto com a criança, pode criar diversas situações que estimulem o seu desenvolvimento, sua inteligência e afetividade” (MACHADO & NUNES, 2011, p.29).

Na sala de aula, o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogos e brincadeiras, podendo ser dividido com mesas, cadeiras, divisórias etc. Fora da sala de aula, sobretudo no pátio, a brincadeira acontece de forma muito espontânea, e é também onde a atividade física predomina. Assim, o brincar pode e deve não só fazer parte das atividades curriculares, especialmente na Educação Infantil, mas, principalmente, ter um tempo pré-determinado durante o planejamento para que ele aconteça de fato.

“É de fundamental importância selecionar brinquedos que levem os alunos a transformarem, criarem e ressignificarem sua realidade, estimulando não só a criatividade, por meio da atividade lúdica, mas também a resolução de problemas, tomada de decisões e cooperação no trabalho em grupo. A proposta de utilização do brinquedo e da brincadeira em sala de aula, principalmente como recurso pedagógico, objetiva então estimular o desenvolvimento dos alunos por meio de um elemento comum.

Mas qual seria o papel do professor nesse contexto do brincar? Para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e dos jogos para a criança, o que indica a necessidade desse profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-las e orientar sua realização” (TEIXEIRA, 2010, p. 65).

O professor deve inserir essa atitude lúdica na sua prática pedagógica. O brincar não deve estar presente na rotina infantil somente na hora do intervalo escolar, mas precisa ser uma atitude cotidiana no trabalho do professor, que pode organizar sua sala de aula de forma lúdica. Para entender melhor a importância do lúdico em sala de aula, o professor precisa vivenciar o universo infantil e trazer o “brincar” para a vida dele.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

As atividades propostas pelo educador devem estar devidamente embasadas teoricamente, o jogo não pode ser proposto se não tiver objetivo definido, pois o processo ensino/aprendizagem ocorre a partir do momento em que o educando contempla a compreensão e a experiência do jogo.

“A atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para serem entendidos como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo” (CARVALHO, 1992, p. 28-29).

“As atividades lúdicas devem oportunizar aos alunos novas descobertas. Cabe ao professor buscar em diversas fontes, materiais que possam auxiliá-lo em sua prática. É necessário ter sempre em mente que atividades lúdicas podem (e devem, sempre que possível), ser interdisciplinares, haja vista a abrangência maior de possibilidades de aprendizagem por parte do aluno, e de possibilidades de desdobramentos da aula, por parte do professor” (KISHIMOTO, 1993, p.60).

Quando o jogo é inserido na rotina da sala, o professor deve ter conhecimento que aquele momento não será apenas um passa tempo, sendo de suma importância definir objetivos a serem alcançados e, quando executados, o professor será um mediador e estará ali para fazer diferentes intervenções.

“Quando refletem sobre as possibilidades de intervenção e de ensino com a utilização do lúdico, os educadores sempre relatam experiências em que estão presentes sentimentos e posicionamentos que evidenciam a relação entre educador e

educando, adulto e criança. Nessa perspectiva, se o educador souber observar as perguntas que seus alunos fazem, a maneira como exploram objetos e brinquedos, ele irá perceber que existem inúmeras possibilidades de intervenção durante as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. A ludicidade como prática pedagógica requer estudo, conhecimento e pesquisa por parte do educador” (RAU, 2011, p. 42).

Todas as atividades lúdicas possuem objetivos pedagógicos claros. E são muitas as possibilidades e alternativas: Amarelinha, Empilhar Caixas, Siga o Mestre, Cabra-Cega, Cordel Encantado, Labirinto, Quebra-Cabeças, Jogo da Memória, etc. Tendo materiais disponíveis como caixas, bexigas, fitas, é só definir objetivos pedagógicos e usar a criatividade. Jogos Recreativos aguçam a curiosidade da criança a fim de desenvolver e melhorar seus conhecimentos básicos numéricos e de raciocínio lógico. Músicas infantis desenvolvem a memorização e motivam o coletivismo ao cantar em conjunto. Brincadeiras de Roda propiciam à criança momentos de socialização, parcerias e afetividade. Brincadeiras de Faz de Conta (Leituras de Histórias Infantis) fazem com que a criança fique mais concentrada, atenta e aprimora sua capacidade de imaginação e entendimento.

Um bom exemplo da aplicação de estratégias pedagógicas está no jogo da memória, que se constitui num recurso didático-pedagógico de alto alcance na alfabetização, tanto na construção da base alfabética (evolução dos níveis da escrita e leitura pré-silábica, silábico-alfabética e alfabética), quanto na construção da base ortográfica (ortografia correta) a ser construída após o aluno vencer o nível alfabético. O jogo da memória tem o objetivo de verificar e observar o desempenho de cada aluno em aspectos tais como: as relações e esquemas que utilizam, como lidam com as dificuldades que se apresentam, a linguagem verbal que empreendem, o cumprimento das regras, as tentativas de ludibriar o colega, a capacidade de concentrar, de memorizar, de localizar espacialmente e de identificar os pares de cartões, além do grau de socialização (entrosamento de cada aluno com o colega e com o grupo como um todo). Participação, interesse, respeito aos direitos dos colegas, liderança, timidez, respeito às regras do jogo, são ações facilmente observáveis.

Outro exemplo é a brincadeira de “Amarelinha”, que consiste em pular sobre um traçado riscado no chão onde a criança deve jogar uma pedrinha dentro dos limites dos quadrados desenhados e enumerados. Pulando com um pé só nas casas (quadrados individuais) e com os dois pés nas casas duplas, até chegar ao céu (última casa do traçado). A criança deve apanhar a pedrinha sem perder o equilíbrio. Caso a criança coloque a mão no chão ou pise fora dos limites das casas, ela passa a vez para

o colega. Ao retornar para o jogo, ela recomeça a atividade a partir da casa donde cometeu o erro. O objetivo psicomotor é desenvolver o Equilíbrio, que se manifesta na aquisição da postura bípede, segurança gravitacional e desenvolvimento de padrões locomotores, e o Esquema Corporal, que se desenvolve através da noção do Eu, da conscientização e percepção corporal. E outras ações psicomotoras que o professor possa identificar e planejar.

“Os jogos como atividades que envolvem disputas ou desafios são considerados sucessos garantidos. Além de estimularem o raciocínio e a concentração, os jogos ajudam a compreender regras importantes na escola e na vida. O jogo possibilita ao aluno se expressar de forma verbal, romper barreiras com a timidez, vencer as inabilidades, a vergonha e também perceber seu erro para reforçar a aprendizagem, percebendo que todos podem errar e aprender a respeitar os erros dos outros” (SOARES, 2005, p.57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs promover uma reflexão a respeito da importância do Brincar na Educação Infantil sob a ótica da Psicomotricidade, quais os benefícios que são obtidos através das atividades lúdicas e como elas afetam o desenvolvimento dos aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos das crianças nas suas primeiras experiências educativas. A Educação Infantil tem buscado se contextualizar no que diz respeito às brincadeiras, jogos e demais atividades lúdicas. Os jogos podem ser utilizados para introduzir, para amadurecer conteúdos e preparar o aluno para dominar os conceitos trabalhados. A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde a educação infantil para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas, considerando-se como lúdicas as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, atividades que mantenham a espontaneidade das crianças.

Enquanto brinca, a criança é ela mesma, sem medo de errar, sem limites para sonhar. Desta forma, ela poderá aprender de uma maneira mais profunda e significativa. A imaginação é transformadora, um pedacinho de pau, poderá ser um cavalo veloz, e é esse o ponto alto da brincadeira, essa liberdade, a criatividade e o simples fato de ser criança na sua verdadeira essência. Enquanto brinca, a criança se oportuniza a aprender e esta aprendizagem se torna interessante para ela.

Cabe ao educador compreender que a educação pelo movimento é uma peça mestra do edifício pedagógico, que permite à criança resolver mais facilmente os problemas de sua escolaridade. Assim, essa atividade não ficará mais relegada ao

segundo plano, sobretudo porque o professor constatará que esse material educativo não verbal, constituído pelo movimento é um meio insubstituível para desenvolver os aspectos psicomotores das crianças e levá-las a uma evolução gradativa e consistente da sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. Ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (LDBEN)**, nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1.996. Brasília, Diário Oficial, 23 de Dezembro de 1.996, p. 27833.

CORDAZZO, Scheila T. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia. UERJ, Rio de Janeiro, ano 7, nº 01, 1º Semestre de 2007.

COSTALLAT, D. M. M. et al, **A psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

FONSECA, Vitor da, **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN M. I. H. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Histórias e ideias pedagógicas**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1994.

GALLAHUE, D. J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor dos bebês, crianças, adolescentes e adultos**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

GONÇALVES, F. **Do andar ao escrever, um caminho psicomotor**. São Paulo: Cultura RBL, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KOCH, D. **Friedrich Froebel, o criador do jardim-de-infância, no seu bicentenário**. Convivium, v. 21, n. 25, p. 45-63.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor – do nascimento até os seis anos**. Trad.: Ana G. Brizolara, 2ª Edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

LIMA, A. S. BARBOSA, S. B. **Psicomotricidade na Educação Infantil, desenvolvendo capacidades**. Expoente, 2007.

MACHADO, J. R. M. NUNES, M. V. S. **245 Jogos lúdicos: Para brincar como nossos pais brincavam**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Educação e Ludicidade, Ensaios**. Bahia: GEPEL/FACED/UFBA, 2002, p. 22-60.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2ª Edição. Curitiba, Ibpex, 2011.

SOARES, Carlos. **Artigo para o Site da Revista Nova Escola**. São Paulo, Abril, 2005.

TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar: O despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprit, 1.996.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica e desenvolvimento da criatividade**. Londrina: O Autor, 2005.



UTILIZANDO A ARTE NAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine Cristina Piffer

Formada em Pedagogia, e em Educação Física, com MBA em Gestão de Instituição Educacional, Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior e Educação Especial.

RESUMO

A arte é a forma pela qual o ser humano, de todas as idades e em todas as épocas da História, expressa seus sentimentos, seus pensamentos, suas emoções, sua visão de mundo. É a maneira como as pessoas transmitem suas experiências e sua concepção da realidade que vivenciam ou que almejam. Além dos seus medos, conflitos, desejos, dúvidas, vontades, sonhos, enfim, tudo que ela vive e sente. Mesmo que nem nos apercebamos, a arte está presente em nosso cotidiano e em tudo o que está à nossa volta. Nas coisas que vemos, que ouvimos, tocamos, comemos, bebemos e consumimos. Em suma, a arte tem participação imensamente significativa na nossa experiência de vida. Assim, absorvemos diariamente ideias e movimentos artísticos que nos tocam, nos emocionam, nos impactam e influenciam nosso modo de viver. Considerando esta quase onipresença que a arte exerce em nosso viver diário, seria praticamente impensável supor que a arte não teria espaço no processo educativo. É inegável a importância que ela traz no desenvolvimento do aluno com vistas à sua formação como um cidadão integral, consciente e participativo. O papel da arte nesse processo se constitui num mecanismo de expressão daquilo que a criança pensa e sente, revelando tanto seu mundo interno quanto externo. Quando ela canta, dança, desenha e se manifesta de forma criativa ela começa a elaborar o seu próprio universo afetivo e cognitivo, que trazem toda a carga de estímulos do contexto em que ela está inserida. Quando o professor identifica as nuances de comportamento da criança pelo modo como ela realiza seus desenhos, suas pinturas, suas participações lúdicas, ele consegue contribuir bastante para o desenvolvimento cognitivo e para fortalecer aspectos emocionais da criança. A importância da arte na educação é de extrema relevância e este artigo se propõe a oferecer uma breve reflexão sobre este tema.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; Ensino Lúdico.

INTRODUÇÃO

Reconhecemos ser a escola o espaço reservado ao desenvolvimento das atividades educacionais, incluindo seu aparato técnico, pedagógico e docente. Ela estabelece propostas pedagógicas que direcionam os alunos à aprendizagem plena mediante o aperfeiçoamento constante de suas habilidades e competências. Dentre elas, os educadores devem estar atentos às de cunho artístico, elas proporcionarão a expansão do seu repertório criativo e inovador, fatores essenciais nos dias atuais. Tanto assim que a legislação brasileira relativa ao Ensino Fundamental, destaca a necessidade de se destinar relevância ao conteúdo curricular Arte.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação (BRASIL, 1997).

Aprender arte na escola fará com que a criança integre o sonho à realidade e assim construa sua identidade e compreenda sua inclusão e sua participação na sociedade. É importante que ela saiba que as experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam uma mera distração, mas que possuem objetivos pedagógicos específicos.

Na Educação, a arte além de ser uma ferramenta para o desenvolvimento da criança é ainda um meio de o educador conhecer e compreender melhor o seu aluno e ajudá-lo no seu percurso. Por meio da arte o professor poderá perceber as mudanças que ocorrem no íntimo dos seus alunos: seus sucessos, suas vitórias, seus problemas, suas dificuldades, a maneira como está reagindo a determinadas situações, suas alegrias e suas tristezas (PROSSER, 2012 p. 31).

Compreendendo a importância do ensino de arte na educação infantil cabe-se buscar metodologias adequadas às necessidades dos alunos, considerando sua idade, capacidade de compreensão e objetivos definidos no projeto pedagógico.

INCENTIVANDO A CRIATIVIDADE INFANTIL

A arte faz parte do processo natural do desenvolvimento motor e cognitivo infantil, por isso o ensino da arte deve estar presente nas escolas desde suas etapas iniciais. A arte desperta a capacidade criadora das pessoas, algo tão exigido entre os profissionais de hoje, e, seguramente, pessoas criativas e inovadoras tiveram seu potencial despertado nos bancos da educação de base.

A criatividade é uma capacidade dos seres humanos, mas ela deve ser estimulada e a arte ajuda no sistema de desenvolvimento de todo esse processo. Podemos ir até mais além e dizer que ela é o trampolim para que essa habilidade se desperte. Isso porque independentemente da sua natureza, as iniciativas artísticas tem tudo a ver com a imaginação, com a capacidade de pensar fora da caixa e criar alternativas para a solução de um problema. Por que isso acontece? Porque a arte ajuda a pensar e a se desenvolver. Já reparou que cada rabisco de uma criança tem uma história e um contexto? E que elas utilizam os instrumentos que estiverem à disposição, como lápis, caneta, o próprio corpo, para transmitir essa história e produzir o contexto desejado? Isso se chama ser criativo. Utilizar os recursos que ela tem à disposição no momento para então criar algo novo (PORTAL EDUCAMUNDO, 2017).

A fonte de onde procede a criatividade é a imaginação criadora, que ocorre em função de fatores internos e externos de cada pessoa. A criatividade nasce do desejo de pesquisar e examinar situações mediante a capacidade de investigar e de apresentar novas possibilidades para eventos problemáticos de qualquer natureza.

A imaginação criadora é resultante da capacidade de fantasiar situações. O indivíduo irá criar segundo a sua capacidade de imaginar e fantasiar com base numa série de fatores, entre eles, a experiência acumulada, enquanto um produto de sua época e seu ambiente. Percebe-se a forte influência que a imaginação e a fantasia exercem sobre a atividade criadora, que irá ser desenvolvida a partir dos conhecimentos construídos individualmente e socialmente, de forma tal que os estímulos do meio ambiente atuam imperativamente sobre a capacidade imaginativa e criativa de cada um (VYGOTSKY, 1982 p. 32).

A criatividade amplia as oportunidades de inovação e de resolução de problemas. Ela pode ser aprendida e estimulada durante toda a vida da pessoa, mas seu aprendizado se torna mais fácil quando o indivíduo tem seu lado criativo despertado na infância. As crianças são curiosas por natureza e não sentem medo, que é o principal bloqueador da criatividade na fase adulta. Para incentivá-las e estimulá-las é necessário deixar a criança ser criança.

Para estimular a criatividade infantil, você precisa deixar sua parte adulta de lado e compreender que ela é uma criança. Toda vez que você interrompe o processo criativo de uma criança, você tira sua liberdade e gera insegurança. O excesso de críticas gera

frustração e bloqueia o processo criativo. A infância é um período de descobertas e aprendizados, e é natural que as crianças façam coisas erradas ou de maneira atrapalhada. Ao invés de criticar e apontar os erros reconheça seu esforço e mostre que existem formas mais fáceis de realizar determinadas tarefas. É mais fácil dar comida na boca da criança do que deixá-la comer sozinha, se sujar e limpar toda a lambança produzida. Porém, quanto mais você fizer as coisas pela criança, mais dependente ela se tornará. Tenha paciência com as limitações de uma criança e deixe que ela se desenvolva, estimulando seu aprendizado. Dar regras e impor limites a elas é uma obrigação dos pais e educadores. O excesso de regras, porém, torna a criança rígida e inflexível, fazendo com que ela escolha sempre as mesmas coisas e não explore as possibilidades. Dê liberdade e abra exceções em algumas situações, desde que isso não atrapalhe a rotina da criança (PORTAL SBIE, 2016).

No decorrer da atividade criativa, a criança estabelece um diálogo interior entre a sua imaginação e o mundo real. Essa comunicação íntima faz com que ela conheça mais a si mesma e se identifique gradativamente com o mundo à sua volta e com o lugar que ela ocupa nesse contexto.

É importante enfatizar que o modo próprio da criança se comunicar ao criar e ao brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que a criança transponha espaços e tempos e transite entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras e atividades criativas possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos na esfera da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências no seu desenvolvimento e no seu autoconhecimento (BORBA, 2006 p.38).

A manifestação artística permite que a criança amplie sua sensibilidade, sua percepção do mundo que a cerca e da sua linguagem. O ensino da arte às crianças da rede escolar envolve um fazer artístico e seu correspondente senso crítico. Elas devem aprender a apreciar e a refletir sobre produções artísticas individuais e coletivas, assim, incitarão a criatividade e despertarão sua análise crítica.

RECURSOS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA ARTE

Até pouco tempo, o ensino de arte se limitou a tarefas repetitivas e pouco criativas como copiar formas, ligar pontos e outras atividades que não despertavam o lado criativo das crianças que sentiam que não eram responsáveis pela produção. Algum tempo mais tarde, novas concepções foram sendo construídas, abrindo então

espaço para a consolidação de outras perspectivas. Incentivar alunos a conhecer manifestações culturais da sociedade em que estão incluídos e, principalmente, a soltarem a imaginação e desenvolverem sua criatividade, utilizando-se de todos os equipamentos e ferramentas que lhes forem acessíveis.

A partir do final dos anos 70, com o surgimento do movimento da Escola Nova, ideias modernizadoras começaram a influenciar as aulas de Arte. Na época, a proposta era romper totalmente com o jeito anterior de trabalhar. Os professores forneciam materiais, espaço e estrutura para as turmas criarem e não interferiam durante a produção dos estudantes. Tudo para permitir que a arte surgisse naturalmente, de dentro para fora e sem orientações que pudessem atrapalhar esse processo (IAVELBERG, 2016).

Infelizmente, ainda há professores supervalorizando exercícios mecânicos e as cópias por acreditar que a repetição é capaz de garantir que os alunos "fixem modelos", onde o mais importante é o produto final, avaliado pelo "quanto mais próximo do original, melhor". Isso obriga crianças a apenas memorizar partituras de música e textos teatrais para se apresentarem em festas comemorativas, que nada contribuem para o desenvolvimento criativo e inovador dos alunos. Entretanto, o modelo mais indicado e utilizado atualmente é o sociointeracionista, que explora os fatores produção, apreciação e reflexão.

Na perspectiva sociointeracionista, o fazer artístico (produção) permite que o aluno exercite e explore diversas formas de expressão. A análise das produções (apreciação) é o caminho para estabelecer ligações com o que já sabe, e o pensar sobre a história daquele objeto de estudo (reflexão) é a forma de compreender os períodos e modelos produtivos. Esse tripé original é considerado uma "matriz" dos eixos de aprendizagem que dominam o ensino atualmente: a produção, a apreciação artística e a reflexão. O "novo" tripé ajuda a desmanchar alguns dos mitos que rondam as aulas de Arte nas escolas brasileiras, como a confusão entre a necessidade de ter muito material e estrutura para obter uma resposta "de qualidade" dos alunos (BARBOSA, 2007).

O modelo sociointeracionista do ensino da arte procura relacionar todas as experiências importantes que o aluno traz de fora da escola com o conhecimento adquirido em sala, e que favoreçam a sua formação por meio do ensino das quatro linguagens da Arte: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Devem seguir o tripé dos eixos: Produção (fazer e desenvolver um percurso de criação), Apreciação (interpretar obras artísticas) e Reflexão sobre a arte (contextualizar e pesquisar). Estes três conceitos não necessitam estar nessa mesma ordem.

O ensino de Arte para as crianças nas suas linguagens (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) possibilita a ampliação do repertório cultural e do potencial criativo. Os projetos de Artes Visuais seguem a abordagem triangular sociointeracionista, que destaca a aprendizagem em Arte a partir de momentos de reflexão sobre as obras estudadas, de contextualização sobre os artistas e os momentos da sua criação. Mediante elementos de expressões visuais (pintura, desenho, escultura etc.) as crianças têm a oportunidade de conhecer vários artistas, obras e estilos. As artes cênicas se desenvolvem através do Teatro e da Dança, manifestando percepções sobre espaço, tempo, ritmo e expressão corporal, além da tríade cênica (público, texto e atores), os elementos da encenação, composição, criação coletiva e improvisação. Já a música é apresentada às crianças como uma linguagem que comunica e traduz emoção, possibilitando inúmeras experiências de socialização e desenvolvimento cognitivo. Elas são incentivadas a interagir com a música por meio de atividades propostas para seus diferentes níveis de maturidade, facilitando a percepção das nuances sonoras (timbres, alturas, intensidades e duração de sons) e estimulando um repertório musical amplo e eclético (PILLAR, 2001).

Quando a escola promove uma metodologia que desenvolve aspectos como expressão oral, concentração, trabalho em equipe, consciência corporal e vocal, auto-estima, raciocínio lógico, criatividade e improvisação entre outros, e quando estes conceitos se tornam perceptíveis nos alunos, compreende-se que o ensino da arte cumpriu totalmente o papel que intencionou fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da arte nas escolas da rede regular deixou de ser algo mecânico e superficial para tomar um lugar efetivo no processo de desenvolvimento criativo das crianças. A arte estimula a capacidade criativa, a visão inovadora, a exteriorização de sentimentos, a percepção de espaço e tempo, a valorização dos sentidos e a liberdade de se expressar de todas as formas possíveis.

O caminho de descobertas que se abre quando a criança começa a produzir, apreciar e a refletir sobre arte é pleno de possibilidades. A arte possibilitará à criança vivências que ampliarão seu universo sensitivo e a conhecer melhor seus limites e suas capacidades. Ao compreender a si mesma e se relacionar com as coisas que acontecem à sua volta, certamente levará a criança a empreender sua criatividade e aplicar esses conceitos no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte** – Editora Cortez – São Paulo, 2007.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, MEC/SEB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília – 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6** - Brasília: MEC/SEF, 1997.

IAVELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: Sala de Aula e Formação de Professores**. ARTMED – São Paulo – 2016..

PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**, Editora Mediação – Porto Alegre - 2001

PORTAL EDUCAMUNDO – **Artigo: Artes na Educação. Conheça os motivos de se aprender arte na escola**. Acesso: www.educamundo.com.br/artenaescola. 2017.

PORTAL SBIE – Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional, Artigo: **Como estimula a Criatividade Infantil**. Acesso: www.sbie.com.br/blog/dicas. 2016.

PROSSER, Elisabeth S. **Ensino de Artes** – 1ª Edição – IESDE – Curitiba-PR, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Arte na Infância**. Edições Hispânicas. – Madri – 1982.

ALUNOS COM TDAH E AS DIFICULDADES PARA INCLUSÃO



Liliâne Aparecida Spadoni

Formada e em Pedagogia, com Pós-graduação em Educação Infantil e em Educação Especial e Inclusiva.



Talita Spadoni Piffer

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Educação Infantil e Cultura.

RESUMO

Busca-se neste artigo mostrar como os educadores podem trabalhar com alunos que apresentam Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em sala de aula. Assim, o presente trabalho almeja contribuir para auxiliar e ajudar aos profissionais, especialmente da Educação, para que todos tenham o conhecimento e informação a respeito do transtorno, podendo melhorar as suas metodologias. Assim, no decorrer deste trabalho, apresentou-se o histórico deste transtorno, sua influência no contexto escolar, e de como proporcionar uma educação efetiva aos alunos com TDAH. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica, embasada em diversos autores para dar subsídios ao texto, como: Mattos (2007), Teixeira (2011), Benczik (2000), Barkley (2002), Phelan (2005), Silva (2014), entre outros. Deste modo, visto que este transtorno carece de dedicação, atenção além de muita paciência para que se possa realizar um trabalho educacional de qualidade com estes alunos que sofrem com este déficit, este trabalho procurou contribuir para uma melhor visão sobre este transtorno, esperando que o mesmo sirva para reflexões dos profissionais de educação.

INTRODUÇÃO

O tema proposto é TDAH (Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade), muito frequente hoje nas instituições escolares, a hiperatividade pode estar relacionada à falta de concentração, podendo afetar crianças, adolescentes e até adultos.

Atualmente têm ocorrido muitos equívocos e uma enorme dificuldade por parte de alguns profissionais da educação em entender e identificar quais são os alunos com TDAH (Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade) e também pela falta de conhecimentos em encaminhar o aluno para um especialista, surge essa pesquisa para atender e poder esclarecer o que é o TDAH, quais as características e como trabalhar com o TDAH em crianças.

Com bases nestes dados, cabe questionar: Como são preparados os profissionais da área da educação para receber em sala de aula alunos com TDAH? Como o educador pode contribuir de forma positiva no desenvolvimento cognitivo da criança com TDAH?

Assim, procura-se neste artigo, esclarecer o que é TDAH, evidenciando como os educadores podem trabalhar com alunos que apresentam Transtorno Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH) em sala de aula.

A razão que originou essa pesquisa foi devido ao crescimento de alunos que são diagnosticados com o TDAH esse trabalho pretende esclarecer o que é o TDAH, quais as características, e como desenvolver e trabalhar em sala de aula com alunos hiperativos, pois hoje em dia existem profissionais da educação que cometem grandes equívocos ao encaminhar alunos que apresentam problemas de comportamento sem saber diferenciar se isto se origina de dificuldade em entender o conteúdo ou por problema mesmo de concentração.

Apresenta-se, então, a urgência de conscientizar os profissionais da área da educação sobre a necessidade de se ter um olhar diferenciado sobre o aluno que possua tal transtorno.

Valorizar o desenvolvimento cognitivo da criança com TDAH é o papel do professor, pois esta criança não processa as informações da mesma maneira do que as que não têm TDAH, cabendo assim ao professor diminuir a distância e a diferença que se estabelece entre os mesmos dentro de sala de aula. Conforme Mattos (2007), o professor deve dar um tratamento diferenciado para este aluno, a fim de aumentar suas chances de ser bem-sucedido apesar de seus déficits.

Desta forma, elevar o grau de conhecimento e a capacitação do profissional da área da educação, frente a um diagnóstico de TDAH é primordial, visto que o prejuízo causado por uma metodologia inadequada implica num relacionamento desastroso e pouco produtivo no processo ensino aprendizagem com o aluno TDAH.

A metodologia utilizada para desenvolver este trabalho foi à pesquisa bibliográfica.

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Um dos primeiros relatos de sintomas que seria referência da condição que descrevemos hoje como transtorno de déficit de atenção/hiperatividade remonta quase meio século antes do nascimento de Jesus Cristo. Em 493 a.C. o filósofo e médico Hipócrates descreveu pacientes que apresentavam comportamento impulsivo e baixa capacidade de concentração (TEIXEIRA, 2011).

O médico atribuiu essa condição a um desequilíbrio de fogo em relação à água. O tratamento proposto por Hipócrates consistia na alimentação rica em cevada em substituição ao pão, no consumo de peixe em vez de carne vermelha, na ingestão de líquido e na prática de atividade física.

Muitos séculos mais tarde, em 1613, o célebre autor inglês William Shakespeare fez referência ao “distúrbio de atenção”, em sua peça teatral, a famosa história de vida do Rei Henrique VIII (TEIXEIRA, 2011).

Um dos primeiros relatos médicos sobre o transtorno ocorreu em 1798, quando o médico escocês Alexander Crichton descreveu a chamada inquietação cerebral em seu livro, e explicou como isso poderia prejudicar a aprendizagem das crianças na escola, denominando-a de doença da atenção (TEIXEIRA, 2011).

Outra publicação importante foi realizada pelo médico alemão Heinrich Hoffmann em 1845, quando lançou o livro *Der Struwwelpeter*. A obra descreve o comportamento hiperativo do pequeno Philip, personagem desatento, agitado, inquieto, distraído, estabonado e que se envolve em muitas confusões devido ao comportamento hiperativo (TEIXEIRA, 2011).

No decorrer da história, o TDAH foi provavelmente o fator clínico que provocou grande número de publicações na literatura direcionado para problemas psicossociais da criança e do adolescente. Basta uma criança não se enquadrar nos padrões pré-estabelecidos pela sociedade de bom comportamento, ou que ela seja, ainda, precoce demais ou inquieta e bagunceira. Para ser rotulada de “criança hiperativa”, porém nem

sempre é assim, existe certo critério de avaliação para que se chegue a um diagnóstico.

Historicamente o médico grego Galen foi um dos primeiros profissionais a prescrever ópio para impaciência, inquietação e cólicas infantis. Por volta de 1890 médicos trabalhavam com pessoas que apresentavam dano cerebral e sintomas de desatenção, impaciência e inquietação, como também com um modelo similar de conduta exibido por indivíduos retardados sem história de traumas. Eles formularam a hipóteses que esses comportamentos em indivíduos retardados resultavam de um mesmo tipo de dano ou de uma disfunção cerebral (BENCZIK, 2000a, p.21).

O nome TDAH como fator clínico apareceu em 1902. Em Londres, pelo Dr. George Still analisando crianças que a qual ele denominou como um defeito na conduta moral, o pesquisador notou que estas crianças apresentavam problemas resultavam de uma inabilidade da criança para internalizar regras e limites, como também em uma manifestação de sintomas de inquietação, desatenção e impaciência, a partir de então, várias propostas de conceitualização e diagnóstico tem sido apresentado.

De acordo com Phelan (2005), o nome Transtorno de Déficit de Atenção surgiu pela primeira vez em 1980, no assim chamado DSM-III (sigla em inglês para manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais, Terceira Edição). De acordo com o DSM-III, o TDA se apresenta de duas maneiras, com Hiperatividade e sem Hiperatividade, de modo que ambas envolvem a dificuldade de se concentrar e manter a atenção.

Em meados de 1987, o DSM-III foi revisto surgindo assim uma nova edição o DSM-III R. Apresenta-se, nesse estudo, a conclusão que uma criança com diagnóstico de TDA será ao mesmo tempo hiperativa, pois tanto a inquietação quanto a desatenção estavam envolvidas no distúrbio (PHELAN, 2005).

Conforme o referido autor, estas pesquisas foram um pouco equivocadas, uma vez que no DSM-IV, voltou se a falar em TDA sem hiperatividade que reapareceu com a denominação de “Tipo Predominantemente Desatento”, o que não deixa de ser o TDAH. Apesar das discordâncias a respeito da nomenclatura, alguns estudos sobre o TDAH confirmam de que se trata de um transtorno neurobiológico (PHELAN, 2005).

Estudos apontam que 5% da população mundial entre crianças, adolescentes e adultos sofram com este diagnóstico, somando aproximadamente 330 milhões de portadores de transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TEIXEIRA, 2011).

CONCEITO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), de acordo com Barkley (2002, p.35), “é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com nível de atividade”.

Rohde e Benczik (1999 apud NETO; MELLO, 2010, p.112), caracterizam este transtorno como “um problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção; a agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade”.

Segundo Koch e Rosa (2016), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade compreende que é um problema mais frequente em crianças, pois fundamenta-se em pessoas distraídas que tem pouca atenção no que irá fazer ou executar, ou um agitação fora do normal.

De acordo com Teixeira (2011, p.20):

O TDAH é caracterizado basicamente por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Os sintomas são responsáveis por muitos prejuízos na vida escolar dos jovens acometidos, além de problemas de relacionamento social e ocupacional. Além disso, o impacto negativo do transtorno para o portador pode interferir também na vida de familiares, amigos, colegas de escola e dos membros da comunidade em que vivem.

Neste contexto, é comum notar que uma pessoa com TDAH vive seus relacionamentos interpessoais e afetivos de forma acidentada e instável, pois rompe relacionamentos quer seja afetivo ou social com muita facilidade, sem medir as consequências das atitudes, pois uma das características do TDAH é agir e pensar posteriormente ao ocorrido.

Na visão de Benczik (2000a), as crianças com comportamentos desajustados sofrem com rótulos, estigmas, preconceitos e discriminação, de modo que essas atribuições negativas podem as acompanhar por suas vidas, causando transtornos, frustrações e rejeições e, ainda, comprometendo o futuro emocional e acadêmico destas.

O comportamento do TDAH nasce do que se chama trio de base alterada. É a partir desse trio de sintomas- formado por alterações da atenção, da impulsividade e da velocidade da atividade física e mental que irá se desenvolver todo o universo TDAH, que muitas vezes oscila entre o universo da plenitude criativa e da exaustão de um cérebro que não para nunca (SILVA, 2014, p.20).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade tem sido objeto de discussão entre educadores e profissionais da área clínica e psicológica infantil. Visto

que as queixas frequentes dos pais e professores são sempre as mesmas, crianças desatentas, inquietas e desorganizadas, com dificuldade de se concentrar e de obedecer a regras.

Teixeira (2011) comenta que os conjuntos de sintomas apresentados a seguir fazem parte do questionário SNAP IV, que foi elaborado a partir dos sintomas presentes nos critérios diagnósticos para TDAH do DSM-IV, em 1994. A criança e adolescente frequentemente:

- Deixa de prestar atenção aos detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou em outras tarefas.
- Tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas.
- Parece não escutar quando lhe dirigem a palavra.
- Não segue instruções e não terminam deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções).
- Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.
- Evita, antipatiza ou reluta em envolver-se em atividade que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa).
- Perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (brinquedos, deveres escolares, lápis, livros ou outros materiais).
- É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa.
- Apresenta esquecimento em atividades diárias.
- Agita mãos e pés ou se remexe na cadeira.
- Abandona a cadeira em sala de aula ou em outra situação nas quais se espera que permaneça sentado.
- Corre ou escala em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (em adolescentes e adultos pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação).
- Tem dificuldade para brincar ou para se envolver silenciosamente em atividade de lazer.
- “Indo a mil” ou age como se estivesse “a todo vapor”.
- Fala em demasia.
- Dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas.
- Tem dificuldade de aguardar sua vez.
- Interrompe ou se mete em assuntos de outros, em conversas ou brincadeiras (TEIXEIRA, 2011, p.49-51).

Segundo Silva (2014), a mente de uma pessoa com TDAH tem dificuldades de concentração, e ao receber sinais, reage sem analisar as características do objeto gerador do estímulo.

Sendo assim, a atenção é compreendida como uma função importante para qualquer pessoa, pois consente a manutenção da vigilância no que acontece ao seu redor. Há vários fatos que interferem na concentração das crianças que podem ser a afetividade, a má condição de sono, sua linguagem, desnutrições e outros.

Crianças com diagnóstico de TDAH são sempre muito agitadas e estão em constante movimentação, de modo que correm sem direção, estão sempre subindo em cadeiras, árvores, destruindo brinquedos devido à hiperatividade mental move-se de forma desastrosa.

Silva (2014, p.24):

Crianças costumam dizer o que lhes vem à cabeça, envolver-se em brincadeiras perigosas, brincar de brigar com reações exageradas, e tudo isso pode render-lhes rótulos desagradáveis como “mal-educada”, “má”, “grosseira”, “agressiva”, “estraga-prazeres”, “egoísta”, “irresponsável”, “autodestrutiva” etc

Por serem muito impulsivos, esses indivíduos tomam atitudes sem pensar, falam e depois pensam. O que torna o convívio social dentro e fora da sala de aula sempre muito desastroso.

Segundo Antunes (2003, p.21)

A criança com TDAH [...] portadoras de características que geralmente se associa, tais como excesso de atividade, desatenção, extrema agitação, impulsividade, descontrole emocional e incapacidade de manifestar paciência ou tolerância quando quer alguma coisa, sente se afetada e excluída em sua interação com o adulto e com os amigos e consigo mesma.

Por sua vez, Benczik (2000a), explica que os indivíduos hiperativos podem apresentar inquietação, dificuldade em brincar e/ou ficar em silêncio durante as atividades de lazer, e falar em excesso.

Conforme Goldstein e Goldstein (2002, p.23), “para o senso comum a hiperatividade se manifesta a partir de quatro características de comportamento”. Os autores elencam como primeira característica:

- Desatenção e distração: A criança possui dificuldades para realizar tarefas e prestar atenção necessária nas explicações. Percebem que se for atividades desinteressantes, a criança desligara e manterá a atenção em qualquer outra coisa que lhe mais envolve.
- Superexcitação e atividade excessiva: São ações que estão ligadas ao emocional, sendo muito excessivas e intensas, onde tem dificuldades para controlar o seu corpo em situações que necessitem ficar em silêncio ou sentadas.
- Impulsividade: São dificuldades que a criança tem de pensar antes de agir. Como comentou o autor e pesquisador Dr. Russel Barkley que elas possuem muitas dificuldades para compreender regras.
- Dificuldade com frustrações: São dificuldades para trabalhar contextos extensos em curto prazo. Situações diferenciadas de sua potencialidade mental e física provocam na pessoa com TDAH comportamento inadequado que pode irritar os

responsáveis quando desconhecem as características deste transtorno.

Na criança que possui tal transtorno tudo para ela é exagerado. Porém os pesquisadores crêem que estes sintomas podem não ser hereditários, podendo ser uma consequência de algum desequilíbrio do químico do cérebro.

No entanto, uma criança que apresenta estes sintomas se torna um desafio para os pais e professores e quando o transtorno não é percebido e tratado de forma adequada pode comprometer a saúde física e emocional desta criança, visto que o nível de ansiedade apresentado por ela diante da demanda escolar e de relacionamento interpessoal desenvolvido de forma precária, acarreta frustrações que a acompanhará por toda a vida.

As dificuldades apresentadas por uma criança com TDAH começam muito cedo, pois ao ser agitada, irritada e ter muita dificuldade em dormir bem, é vista como uma criança rebelde, mal-educada, que não obedece a regras e está sempre ausente e distraída. Portanto, é comum notar que uma criança com TDAH se isola com facilidade e se sente desajustada e não pertencente ao grupo social que está inserida. Por apresentar comportamento distraído e descontrole emocional, nem sempre é aceita pelo grupo, o que pode causar o rebaixamento da autoestima e ocasionar a depressão infantil e transtornos emocionais associados.

Mattos (2007, p.35) pontua que:

Entre os problemas mais comuns estão à depressão e ansiedade. Crianças deprimidas tendem a ficar mais irritadas, com quedas acentuadas do rendimento escolar. Elas também não têm apetite normal e manifestam menos interesse por brincadeiras ou jogos. Muitas crianças apresentam sintomas físicos (“somatização”), como dores de cabeça ou de barriga, principalmente antes de provas ou testes escolares.

As cobranças tanto dos pais como dos professores, quando são feitas sem o conhecimento das dificuldades apresentadas por esses indivíduos com o transtorno, não traz nenhum benefício. Ao contrário, só vem reforçar a visão negativa e pessimista que esse faz de si mesmo. Deste modo, diversos problemas interferem na aprendizagem do aluno com TDAH, visto que seu rendimento escolar pode ser afetado devido à depressão e ansiedade manifestadas ou a falta de interesse e desânimo perante o aprendizado e até mesmo em relação a brincadeiras e jogos.

Para Teixeira (2011, p.34):

A depressão é um transtorno comportamental que também acomete crianças e adolescentes. Os principais sintomas são a tristeza, falta de motivação, solidão e humor deprimido, contudo, é comumente observado um humor irritável ou instável [...]

apresenta dificuldade em divertir se queixando de estar entediada e “sem nada para fazer” e pode rejeitar o envolvimento com outras crianças preferindo atividades solidárias.

Portanto, é comum notar que uma criança com TDAH, não se socializar com facilidade, muitas delas ao se sentirem excluídas pelas crianças da mesma faixa etária, procuram a companhia de crianças mais velhas. Porém, como não partilham dos mesmos interesses, logo sentem-se sozinhas e com forte sentimento de desprezo e desamparo, o que pode reforçar a pré-disposição ao isolamento e tristeza. Reconhece-se que é essencial que as crianças interajam com as demais, não se isolem das outras, pois isto piora o seu desenvolvimento e aprendizagem, dificultando para o profissional de educação realizar suas atividades.

Quem examina uma criança com TDAH frequentemente reconhece a existência do mesmo transtorno, ou pelo menos alguns dos sintomas dele, no pai ou na mãe. Comumente, quando elas são entrevistadas, na presença dos pais, já identificamos alguns sinais neles próprios em geral inquietude na cadeira, movimentação nas mãos e pés, impulsividade para responder as perguntas antes de ouvi-las por completo, pegar coisas com as mãos e mexê-las o tempo todo etc. (MATTOS, 2007, p.46).

É comum notar que em famílias que possuem crianças com TDAH, em geral, apresentam um histórico familiar de manifestação dos sintomas do transtorno por parentes próximos. Neste contexto, Mattos (2007) relata que ao examinar a criança com TDAH, nota-se que alguns sintomas são observados nos pais, pois estes fatores são transmitidos na genética, mas nem todas as crianças recebem de seus pais estes fatores.

CAUSAS DA HIPERATIVIDADE

Ao decorrer dos anos diversos estudos foram realizados e muitas foram às causas apresentadas. No início do século XX, quando iniciaram os primeiros estudos sobre esse transtorno concluiu-se que essas manifestações comportamentais estavam associadas a uma anterior “encefalite”, associada a uma gripe forte, e, posteriormente, foi constatado um dano cerebral mínimo, denominado de “disfunção cerebral mínima” causada, talvez, por intoxicação por chumbo, por traumas antes ou durante o parto, ou por infecções cerebrais. Já nas últimas décadas do século XX, o avanço científico e tecnológico proporcionou discussões mais significativas sobre as causas do TDAH e como bem exemplifica Marzocchi (2004, p. 44):

Desde a metade da década de 1980, os conhecimentos científicos sobre o conhecimento do cérebro e suas relações sobre o

conhecimento humano foram significativamente enriquecidos; conseqüentemente, também os estudiosos sobre as causas do TDAH conheceram uma expansão consistente, a qual tornou-se possível tomar distância de numerosos “falsos mitos” e lugares-comuns que durante muitos anos giraram em torno do DDAH.

Vários estudos foram realizados para chegar a uma real conclusão das causas desse transtorno, que vão desde fatores biológicos cerebrais, neurológicos, psicológicos, cognitivos, emocionais e hereditários a ambientais tudo com a finalidade de detectar a presença da patologia no indivíduo. Mas é importante ressaltar que até os dias de hoje com os instrumentos disponíveis não foi possível diagnosticar o TDAH com exames médicos de laboratório. Como afirma Cypel (2003) não existe nenhum exame laboratorial, de neuroimagem ou neurofisiológico que ateste o diagnóstico com precisão.

O que se sabe é que a área do cérebro mais atingida é a área frontal como enfatiza Barkley (2002) em seus estudos ao defender que é uma síndrome que tem como resultado uma disfunção do lobo frontal devido a uma perturbação dos processos inibitórios do córtex. Assim como há também um desequilíbrio neuroquímico nos sistemas neurotransmissores da noradrenalina e da dopamina, os quais se encontram em níveis inferiores. Essa área quando trabalha corretamente tem a função de colocar limites nos comportamentos das crianças, a qual as mesmas passam a entender o que podem e o que não podem fazer em cada situação, como também planejar ações e manter a concentração durante períodos prolongados de tempo. Então quando essas áreas de tal importante finalidade não cumprem sua função como deveria, ou seja, estão comprometidas, provocam no indivíduo falta de limites, impulsividade e dificuldade na concentração, dentre outros sintomas.

Para Goldstein (1996, p.66):

A hiperatividade pode ser como resultante de uma disfunção do centro de atenção do cérebro que impede que a criança se encontre e controle o nível de atividade, as emoções e o planejamento, pode também ser encarado como mau funcionamento do centro de atenção, acarretando problemas de desempenho.

O funcionamento dos neurônios, em suas sinapses, ao trocarem substâncias chamadas neurotransmissores, pode variar o metabolismo normal do cérebro, fazendo-o desenvolver ou não certas habilidades. Cada área do nosso cérebro é destinada a uma função, determinada pela neuropsicologia, através de vários estudos, tem a função de determinar comportamentos e processos cognitivos.

No aspecto neuroquímico, o TDAH é concebido como um transtorno no qual os neurotransmissores catecolaminérgicos funcionam em baixa atividade. A ênfase está na desregulação central dos sistemas dopaminérgicos e noradrenérgicos que controlam a atenção, organização, planejamento, motivação, cognição, atividade motora, funções executivas e também o sistema emocional de recompensa (SOLANTO et al., 2001).

Podemos ainda dizer que não há um consenso científico em relação a esses diversos conceitos, pois o fenótipo dessa patologia é muito complexo e variável, além de vários fatores ambientais serem considerados causas importantes para o transtorno, à hereditariedade é uma das que mais prevalecem nos diagnósticos.

Benczik (2000b, p.33), destaca que:

Na atualidade, as investigações cobrem um amplo interessante campo que vai desde aspectos bioquímicos até neurobiológicos e neuropsicológicos. Assim o transtorno parece ser o resultado de uma interação complexa de um número de variáveis etiologicamente diferentes, tendo a carga genética um peso importante [...].

Autores como Barkley (2002) e Lopes (2004) destacam outras causas pertinentes como:

- Trauma durante o parto: Entre 1960 e 1970 os estudiosos acreditavam que a hiperatividade tinha sido causada por lesões cerebrais ocorridas durante o parto, sendo descartada essa hipótese após relatarem que esses problemas eram mínimos.
- Distúrbios clínicos: Outras doenças causariam a inquietação causada pela hiperatividade, ou seja, a inquietude já era consequência de outra patologia que deixava a criança com dificuldades de concentração e os sintomas característicos do TDAH.
- Hereditariedade a causa mais frequente diagnosticada, ou seja, as crianças hiperativas tinham uma grande chance de terem pais hiperativos também. Assim a hereditariedade passa a ser um fator relevante dentre as causas já levantadas, sendo foco de muitas pesquisas e estudos.

Diversas pesquisas realizadas em vários países reforçam a hipótese que o TDAH tem um caráter hereditário significativo. A predisposição genética foi demonstrada em estudos usando famílias, casos de gêmeos e adoção (THAPAR et al. apud SENO, 2010).

O TDAH tem o fator hereditariedade como um de seus principais, é observado também uma maior frequência em crianças na idade escolar e em crianças do sexo masculino. A influência de fatores genéticos é fortemente sustentada por familiares que com uma grande regularidade também são portadoras das características do problema. Assim, a probabilidade de uma criança com histórico familiar de TDAH apresentar um diagnóstico do transtorno aumenta em até oito vezes ao de uma criança que não tem pais ou parentes sanguíneos com TDAH.

Os fatores familiares e de convívio social podem colaborar para o desenvolvimento de sujeitos com déficit de atenção e hiperatividade de acordo com Garfinkel et al. (1992), pois famílias desestruturadas, um ambiente escolar que não interage em sua prática educativa com essas crianças de maneira coerente ao seu problema, entre outros podem favorecer para acentuar esse transtorno.

Dessa forma percebemos que vários estudos assim como teorias foram feitas com o intuito de buscar respostas precisas e condizentes para as causas desse transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Uma vez que, é um problema cada vez mais constante e por isso é um assunto que continua a intrigar profissionais da área médica, psicológica e educacional.

OS SINTOMAS DO TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), uma vez que se trata de um dos transtornos mentais mais frequentes nas crianças em idade escolar, chegando a atingir 3 a 5% delas, continua sendo um dos transtornos menos conhecidos por profissionais da área da educação e mesmo entre os profissionais de saúde. Há, ainda, muita desinformação sobre esse problema (STARLING, 2003).

Esse desconhecimento provoca às vezes diagnósticos precipitados, uma vez que não há características físicas específicas no TDAH. Entretanto os sintomas começam a serem apresentados e observados antes dos sete anos de idade, porém o diagnóstico só pode ser realizado a partir de então, pois é nesse período que está sendo formado seu caráter, e é na escola que esses sintomas passam a serem mais perceptíveis. Os sintomas que mais se destacam nesse quadro são a: desatenção, impulsividade e hiperatividade. Porém outros podem ser acrescentados: as dificuldades na conduta e problemas associados a discretos desvios de funcionamento do sistema nervoso central.

Como bem ficou definido no IV DSM (Manual Diagnóstico das Doenças Mentais) (2003, p.88):

Alguns sintomas imperativo-impulsivos que causam comprometimento devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos [...]. Algum comprometimento devido aos sintomas deve estar presente pelo menos em dois contextos (por exemplo, em casa e na escola ou no trabalho. [...]) Deve haver claras evidências de interferência no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional próprio do nível de desenvolvimento.

Nos primeiros dias de vida, uma criança hiperativa apesar de não ter um diagnóstico concreto, já apresenta características do transtorno, como ser exageradamente sensível aos estímulos e responder a eles de forma diferenciada, e ao decorrer dos anos continuarem com movimentos excessivos, não conseguindo ficar sem ter uma movimentação motora constante, incomodando na maioria das vezes as pessoas que a cerca. Para Goldstein e Goldstein (2002) é importante entender que a criança hiperativa apresenta as dificuldades mais comuns da infância, porém de forma mais exagerada. Para a maioria das crianças afetadas, a desatenção, a atividade excessiva ou o comportamento emocional irrefletido e impulsivo são características do temperamento.

Às vezes a hiperatividade motora vem acompanhada da verbal e ideativa. Não conseguindo assim manter a atenção, as ideias fogem e a produção intelectual diminui. Além desses problemas citados anteriormente a criança hiperativa apresenta outros.

Como bem comenta Silva (2014):

- Problemas de conduta: passando rapidamente do riso às lágrimas. Seu humor e desempenho são geralmente variáveis e imprevisíveis, podendo apresentar características de forte oposição e desafio;
- Implicações emocionais: como hipersensibilidade, baixa autoestima e baixa tolerância à frustração.
- Problemas de socialização: tendo dificuldades nos seus relacionamentos interpessoais, por não aceitar crítica conselho ou ajuda e ser, muitas vezes, tirana;
- Problemas familiares: em consequência das insatisfações e pressões por parte do adulto, pela inadequação do comportamento da criança.
- Comprometimento de Habilidades Cognitivas: apresenta dificuldade em se organizar e organizar seu material, de resolver problemas que exigem concentração, atenção e raciocínio, compromete o desenvolvimento da linguagem, estando algumas vezes sob o risco de portar dislexia, discografia ou discalculia.

- Problemas Neurológicos: nesse caso a criança apresenta dificuldade na coordenação motora, sendo assim desajeitada ao andar, ao se sentar e ao realizar qualquer que seja a atividade, tem impersistência motora que é a incapacidade de manter determinada postura ou posição por um longo tempo, apresentam sincinesias frequentes, distúrbios da fala, dificuldades gnósticas, inclusive no esquema corporal, e práticas.

E, ainda de acordo com DSM IV de 1994, os indivíduos com TDAH podem cair, esbarrar em coisa, derrubar objetos, mas isso é geralmente devido à distração e a impulsividade, e não somente pela deficiência motora. Além de tudo isso, as dificuldades escolares e de aprendizagem, que normalmente trazem muita preocupação aos pais, muitas vezes tornando-se alvo de discórdia familiar, e a criança começa a se sentir a culpada por tudo, até pelo que não é culpada. É importante ressaltar que nem sempre a criança hiperativa tem dificuldade de aprendizagem, muito pelo contrário pode esta ter uma grande facilidade e agilidade em assimilar o que lhe é transmitido, lhe sobrando tempo nas aulas para ficar inquieta enquanto o professor continua a explicar aquilo que ela já aprendeu, deixando - a impaciente para permanecer naquele local.

No entanto, um fator bastante preocupante surge de muitas pesquisas que chegam a relatar em números consideráveis que a maioria das crianças que apresentam transtornos de atenção e de hiperatividade se não tratadas durante sua infância e juventude podem chegar à maturidade com os mesmos problemas vividos anteriormente, experimentando dificuldades principalmente em suas relações familiares, amorosas, no trabalho e no meio social como um todo. Apresentando ainda problemas emocionais como depressão, ansiedade e dependência química.

HIPERATIVIDADE: PROGNÓSTICO E DIAGNÓSTICO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade pode acontecer não apenas em crianças, mas também em adultos, embora as características sejam mais claras em crianças. Nestas, notamos determinada dificuldade em concentrar-se, e assim, dificuldades na escola, dentro de casa e em ambientes públicos, uma demasiada atividade motora, no que se diferenciam dos adultos, visto que suas características estão ligadas a certas dificuldades nas relações interpessoais. No entanto, é importante destacar que apenas um sintoma apresentado no indivíduo não é suficiente para o diagnóstico conciso.

A verdade é que diagnosticar se um indivíduo, seja criança, adolescente ou adulto, apresenta o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH é muito difícil devido a complexidade do transtorno, uma vez que são variados sintomas que vão depender de sua incidência e duração, e não apresenta exames os testes específicos que possam dar um diagnóstico com mais precisão, por isso podem ser confundidos com outros problemas semelhantes. Daí a necessidade de que pais, professores, entre outros recorram a profissionais especializados no assunto para que façam os procedimentos adequados para que se obtenha um diagnóstico mais seguro e conseqüentemente fazer o tratamento correto.

Sobre o diagnóstico Conner (apud GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2002, p.21) explica que:

Não existe nenhum teste diagnóstico absoluto para a hiperatividade. É preciso uma cuidadosa coleção de informações das mais variadas fontes, através dos mais variados instrumentos e por vários meios. Embora certos fatores de desenvolvimento no início da infância possam colocar as crianças no grupo de risco, a hiperatividade é marcada por um grupo desses problemas, pela sua intensidade ou gravidade e pela sua persistência durante o processo de crescimento da criança.

Embora haja muitos mitos a respeito desse transtorno, no Brasil ainda é muito desconhecido e quase nunca propagado, levando aos brasileiros tal desconhecimento de sua existência, e conseqüentemente de seus sintomas, diagnóstico e tratamento.

Na maioria dos casos, os pais, por seu desconhecimento da patologia, ao analisarem seus filhos agitados, desatentos e impetuosos, não denotam tais comportamentos a um transtorno que merece tratamento especializado. Uma vez que trata-se de uma doença crônica, cujos principais sintomas são a atividade motora excessiva, falta de atenção, e dificuldades de controlar impulsos. Essas características tendem a persistir na adolescência e na vida adulta (BARKLEY, 1990).

Tudo isso gera interferências em várias áreas do neurodesenvolvimento, que precisam ser detectadas e tratadas durante a infância para que não ocorra o aumento dos riscos dessas crianças desenvolverem problemas socioeconômicos e outros transtornos psiquiátricos durante o decorrer de sua vida.

O processo de avaliação de uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade é feito em partes, primeiramente coleta-se dados com a família, principalmente com os pais, com a criança e também com o professor, fazendo um levantamento da situação sobre os aspectos preocupantes do comportamento da criança comparando-os com o de outras crianças da mesma faixa etária, fazendo-se

assim um prognóstico do indivíduo, definindo assim a gravidade da situação. O prognóstico se torna pior e mais preocupante quando há comorbidade.

A comorbidade é um termo usado para representar a presença de duas ou mais patologias no mesmo indivíduo, e isso é um fato muito comum de ocorrer em crianças com TDAH, ela dificulta o prognóstico e até a terapia indicada para os pacientes.

Vários aspectos incluem-se nessas condições, como a dificuldade de expressão oral e escrita, o transtorno de humor, de personalidade e de aprendizado e, ainda, a incapacidade de ter uma boa coordenação motora. Tudo isso e outros transtornos que muitas das vezes lhes são acrescidos são observados nas crianças que apresentam comorbidades.

Por isso a importância de se fazer um diagnóstico detalhado primeiramente do histórico de vida da criança por meio de entrevistas formais e informais, questionários com pais, professores e a própria criança, além de observações. Uma vez que, as interações da criança com o seu meio e a as pessoas que a cerca é de fundamental importância para que possa resultar em uma boa qualidade das intervenções a serem realizadas.

Então, depois da coleta dos dados, é feita a análise dos mesmos por um profissional especializado no assunto e que fará todo um acompanhamento clínico para então estabelecer um laudo mais preciso e respectivamente o seu tratamento.

Muitos são os instrumentos que existem para diagnosticar a patologia e em que nível se encontra geralmente os especialistas, os resumem em quatro conjuntos: entrevistas clínicas, os autos questionários, técnicas de observação comportamental e testes cognitivos neuropsicológicos, já que a maioria das crianças não apresenta os sintomas na consulta, durante o atendimento. Outro ponto importante a ser destacado é a dificuldade que essas crianças sentem em se concentrarem na leitura de um livro, o que não ocorre quando estão frente a um computador, vídeo game ou em uma atividade que realmente lhe chamem a atenção. Surgindo a maioria das queixas dos ambientes escolares, que, portanto, exigem mais concentração e disposição.

Então de acordo com a Associação Psiquiátrica Americana e a Associação Brasileira de Déficit de Atenção e tendo por base o Manual de Diagnostico e Estatístico- 4º DSM estabelece roteiro para entrevistas e questionário entre outros, isso indica que para diagnosticar com mais segurança e obter um parecer mais preciso é necessário que os profissionais estabeleçam testes como esses entre outros.

Como exemplifica 4º DSM (1994) são usados instrumentos como teste Wisconsin de classificação de cartas, que favorece para verificar a flexibilidade mental intelectual, sua aplicação é individual, e vai dos 6 anos e meio aos 18 anos; o WAISIII -

Mas específico para adultos, por isso é chamado Escala de Inteligência; o Wechsler para Adultos, uma vez que avaliam a escala de memória, e também é aplicado individualmente e o WISC III - Esse é específico para crianças entre 6 e 16 anos chamado de Escala de Inteligência Wechsler para Crianças e tanto este quanto o do adulto não avaliam só a memória mais aspectos intelectuais entre outros.

Além de testes como esses, há também a necessidade de acordo com o grau do transtorno de exames clínicos, e como já foi bem explicado levar em consideração os aspectos da vivencia social do indivíduo. A indefinição da causa desse transtorno leva médicos e especialistas no assunto a abranger um leque de formas e maneiras de diagnosticar o referido problema, pois não há um exame ou teste específico que possa diagnosticar com especificidade e precisão o Transtorno. Assim como também esse emaranhado de métodos e técnicas de avaliação se não for realizado com cautela pode ser errôneo.

Como bem esboça Phelan (2005), o Transtorno de Déficit de Atenção é “repleto de armadilhas”, além de existir uma grande dificuldade ao se fazer o diagnóstico, uma vez que não há um teste específico para determinação do distúrbio; certamente, seria muito melhor um teste físico, neurológico ou psicológico mais específico que pudesse comprovar que determinada criança é portadora do transtorno. Por isso para o autor o processo de diagnóstico deve envolver um longo período de tempo que serão desenvolvidas de acordo com as seguintes etapas: entrevista com os pais, entrevista com a criança, aplicação das escalas de classificação e questionários e informações da escola.

Entretanto, hoje por ser um problema cada vez mais frequente e visível no ambiente escolar, por ser o lugar onde os sintomas de hiperatividade afloram com mais fluência e com certa frequência, vem tomando um espaço de preocupação e por isso muitos médicos e estudiosos vem cada vez mais pesquisando e se interando do respectivo transtorno para encontrar sua real causa, e assim possa existir um diagnóstico mais específico e preciso e conseqüentemente um tratamento mais condizente e eficaz para o combate ou diminuição dos sintomas que provoca o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade- TDAH.

O TRATAMENTO DO TDAH

Mesmo que haja um bom diagnóstico seguindo todos os pressupostos citados, de nada adiantará se ele não vier seguido de um tratamento e de uma intervenção

terapêutica que procure reduzir a gravidade dos sintomas, facilitando a adequação da vida da criança à sociedade a qual ela está inserida. Sendo que o principal objetivo dessa intervenção não é acabar com esses sintomas, mas sim de adequá-los as situações cotidianas para que o paciente consiga realmente ter uma boa relação interpessoal.

Esse tratamento será válido para todos que convivem com a criança, como pais e professores, para que juntos, realmente possam contribuir com o progresso e o desenvolvimento da paciente.

O especialista também pode, no caso de julgar necessário o uso de medicamentos estimulantes que ajudem na melhoria do comportamento da criança e quando acontecer de o tratamento não surtir muito efeito, deve-se analisar novamente o diagnóstico original, verificando se realmente foram usados todos os instrumentos importantes e identificar a presença ou não de comorbidades, para que esse tratamento possa ser diferenciado.

Levando em conta as adaptações e as modificações que a família precisa fazer, quando tem um filho com TDAH, atestamos que a busca de orientação profissional especializada é recomendada. Se confiarem somente na instituição, os pais podem ficar confusos, o que faz com que os conflitos familiares aumentem, assim como os sintomas em todos os seus componentes. (FACION, 2007, p.103).

É muito importante que os pais ou responsáveis, assim como professores procurem um especialista nesse tipo de transtorno, para que conheçam melhor esse problema e assim poder encontrar as maneiras mais adequadas, como métodos e estratégias a serem usadas com seus filhos em casa e em lugares que possam frequentar. Intervenções feitas no ambiente escolar também são gratificantes, para o educador possa planejar suas aulas de forma a condizer com a realidade, propondo atividades adequadas, tentando assim manter o controle emocional da criança.

Várias pesquisas foram realizadas com o objetivo de classificarem qual seria o tratamento mais adequado e eficaz, resultaram na conclusão de que o tratamento feito através de medicamentos é fundamental para o manejo do transtorno, algumas delas também demonstraram que crianças com TDAH e retardo mental leve, mostraram uma melhora clínica mais considerável quando medicadas com estimulante do que aquelas crianças com um retardo mental com graus mais.

Dessa forma o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH envolve medicamentos como estimulantes e antidepressivos, sendo o mais indicado o metilfenidato, uma vez que ajudam a controlar os impulsos da hiperatividade assim como estimular o poder de concentração dos indivíduos com esse tipo de

problema. Porém não há muitos estudos sobre o uso desses tipos medicamentos no tratamento da TDAH, estudiosos como Silva (2014) que acredita ser relevante o uso deste medicamento (metilfenidato) por considerar que ele não causa dependência. França (2012), alerta que o uso desse medicamento pode causar reações adversas como nervosismo, insônia, anorexia assim como não há estudos suficientes sobre seu efeito mentais e comportamentais nas crianças.

Apesar de haver essas controvérsias entre vários autores o que fica claro é que o uso de medicamentos ajuda a controlar os sintomas da hiperatividade, sendo receitados sobre prescrição médica depois de uma longa avaliação diagnóstica, sendo dosados de acordo com o grau do transtorno na criança; contudo estudos continuam sendo feitos para buscar a melhor forma de tratamento.

Porém, apesar de a medicação ser de fundamental importância também é necessário a terapia individual, que contribui significativamente na luta contra o TDAH, considerando que alguns sintomas secundários associados ao transtorno não são minimizados apenas com a medicação.

O tratamento não treina o indivíduo para essa ou aquela situação, por essa razão o tratamento não segue um roteiro pré-determinado, pois tudo vai variar conforme a necessidade e a realidade do paciente, onde juntos procurarão soluções mais condizentes com a situação. Dessa forma vários estudiosos e especialistas no assunto vem enfatizando o uso de intervenções psicoterápicas, podendo ainda necessitar de atendimento psicopedagógico, sessões de psicomotricidade, entre outros, dependendo da extensão dos problemas percebidos durante a avaliação diagnóstica.

Nessa linha temos o tratamento cognitivo comportamental que decorre de procedimentos e técnicas que visam uma auto-regulação dos comportamentos indesejáveis provocados pela hiperatividade, onde o sujeito aprende com reforço constante a pensar antes de agir, buscando um autocontrole de suas ações. Conforme Reinecke et al. (1999), a intervenção psicoterápica cognitivo-comportamental pode ser dividida em abordagem de cunho cognitivista e baseada na análise do comportamento. Dentro do primeiro enfoque, a intervenção terapêutica baseia-se em que os pensamentos são a causa dos comportamentos, buscando-se interferir nos primeiros para se alcançar efetivas mudanças nos segundos.

Assim, podem-se utilizar técnicas de autoinstrução e de resolução de problemas. Já nas técnicas de análise do comportamento ou uso de contingências, parte-se do princípio de que o comportamento é função de eventos ambientais e encadeamento de estímulos/respostas. Logo, uma mudança no comportamento de um indivíduo envolve,

necessariamente, alterações de todo um encadeamento comportamental. São exemplos deste grupo de procedimentos, técnicas de autocontrole, auto-monitoramento, auto-avaliação com auto-reforço e treinamento de correspondência.

Portanto, para obter um tratamento coerente e eficaz é necessário um bom e preciso diagnóstico, pois o seu tratamento é multidisciplinar, uma vez que envolvem pais, professores, médicos, especialistas no assunto entre outros, todos em conjunto para encontrar a melhor forma de tratar e lidar com o sujeito com TDAH; que por ser algo que apresenta vários sintomas, logo precisa de uma combinação para o seu tratamento que vai desde o uso de medicamentos a procedimentos e técnicas psicoterapêuticas, auxiliando a criança a desenvolver-se em todos os âmbitos em um nível próximo das crianças sem TDAH e ainda, prevenir que sintomas secundários ao problema venham a se instalar no paciente e em seus familiares.

PROBLEMAS APRESENTADOS EM CRIANÇAS HIPERATIVAS

As atividades verbais e motoras das pessoas e das crianças variam, dependendo de suas personalidades, porém, a maioria delas consegue controlar, regular e adaptar suas ações em relação a cada situação que se encontra. E quando nos referimos à hiperatividade, falamos de uma exceção nessas atividades, atribuindo como parâmetro, à idade e a situação que a criança se encontra.

A hiperatividade é considerada por muitos uma fase normal do desenvolvimento da criança e que será superada com o passar dos anos, porém outros acreditam ser uma indisciplina educativa, ou até malvadeza da criança. Pois segundo Szobot (2001), o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos mentais mais comuns na infância e na adolescência. É caracterizado por desatenção, atividade motora excessiva e impulsividade, inadequados à etapa do desenvolvimento presente em ao menos dois ambientes distintos.

O Déficit de Atenção com Hiperatividade é um problema real de caráter neurobiológico de consequências negativas para o próprio indivíduo, para a família e para a escola; é um transtorno que gera desconforto e estresse entre pais e professores que na maioria das vezes encontram-se despreparados para tal situação, assim como descreve Levy (2001, p.01), que “ser mãe de um hiperativo é muito difícil, tem que conviver com uma criança que não responda ao que é ensinado, vive derrubando as coisas, é impossível não ficar irritado”.

Esse excesso de atividades pode ser classificado em três níveis: baixo, alto ou normal. Baixo, quando isso ocorre com pouca frequência, emissão de opiniões e sem dificuldades de adaptá-las as situações diversas. Alto, quando se movimenta com muita frequência ao executar comportamentos, emitir opiniões ou alcançar objetivos. Normal quando seus comportamentos, e opiniões são emitidos de forma adaptada as situações.

Mas nenhum desses aspectos pode ser classificado como hiperatividade por si só, pois necessitam de outros fatores, como: frequência dessas ações, longa duração e grande intensidade.

Nesse sentido Hallowell e Ratey (1999, p. 23), explicam:

A hiperatividade, denominada na medicina de desordem do déficit de atenção pode afetar crianças, adolescentes e até alguns adultos. Os sintomas variam de brandos e graves e podem incluir problemas de linguagem, memória e habilidades motoras. Hoje, sabe-se que apenas um terço da população a supera; dois terços a apresentam por toda a vida. O TDA não se baseia na simples presença dos sintomas, mas em sua gravidade e duração, e cuja extensão interferem na vida cotidiana.

A criança hiperativa dificilmente adota normas, principalmente em atividades esportivas e outras realizadas na escola, já que a hiperatividade ocorre pela dificuldade de concentração, o que conseqüentemente leva a desatenção e a distração, fazendo com que as crianças “sonhem acordadas”. Elas também são quase que incapazes de realizar uma única tarefa por muito tempo, perdendo facilmente o interesse em concluí-las e rapidamente procurando algo distinto a fazer, ou atrapalhando os colegas que ainda não as concluíram, apresentando aí sua impulsividade e impaciência em esperar e necessidade de movimentos contínuos.

Como a criança hiperativa desvia seus estímulos com muita facilidade, o professor ou os pais acreditam que a mesma nem esteja ouvindo o que estão falando ou explicando. A impulsividade faz com que dificilmente espere sua vez de falar e de agir, fica muito apto a acidentes, cria problemas com os colegas frequentemente e na escola pode até se sentir interessado por um trabalho e iniciá-lo, porém raramente o conclui, na chamada se torna inapto a esperar sua vez e até responde pelos outros.

Segundo Barkley (2002), o maior problema de crianças com TDAH é a dificuldade de inibir e controlar o comportamento. Para o autor, os portadores da TDAH não se importam com as conseqüências dos seus atos de imprudência, eles não internalizam com compreensão as condutas e maneiras adequadas de se por nos espaços sociais, uma vez que demonstram certa lentidão na compreensão da linguagem, nos conhecimentos matemáticos e morais.

O que causa uma série de complicações na vida desse indivíduo que se encontra quase sempre diante de queixas dos que o rodeiam, que muitas vezes desconsideram o comportamento discrepante daquele esperado para a faixa etária e inteligência, e que acarreta prejuízos para o seu desenvolvimento em diferentes domínios da integração social, seguindo com essas complicações na adolescência e na vida adulta, pois o TDAH não é superado, em alguns casos os sintomas são apenas minimizados pelo fato de que alguns dos pacientes adotam estratégias para lidar com as situações apresentadas e dessa maneira acabam atenuando os sintomas.

AVALIAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS COM A CRIANÇA, OS PAIS E O PROFESSOR

Apesar de não haver indícios científicos que comprovem que os aspectos sócio-ambientais podem causar o TDAH, mas muitos teóricos como Phelan (2005), mostram que esses fatores podem favorecer para a progressão do problema, por isso que durante o processo de diagnóstico, além das avaliações clínicas é preciso também levar em conta os aspectos do ambiente social, familiar e escolar da criança, uma vez que podem influenciar para o agravamento dos sintomas tendo em vistas problemas de convivência nesses setores da vida social; quanto favorecer para sanar ou amenizar os sintomas apresentados pelo TDAH.

Segundo os critérios da Classificação Diagnóstica de Saúde Mental e Transtornos de Desenvolvimento do Bebê e da Criança Pequena (1997) é preciso que seja avaliado todo o contexto familiar e escolar da criança, de maneira mais completa possível, sabendo que todas as crianças são participantes de relacionamentos familiares e ao mesmo tempo apresentam diferenças individuais em seus padrões motores, sensoriais, de linguagem, cognitivos, afetivos e interativos.

Então a primeira conversa pode ser realizada de diversas maneiras a depender do clínico, é feito uma anamnese com os pais coletando informações e reconstruindo a história global da criança e sua família, investigando assim todos os sintomas que ela possa apresentar. É de fundamental importância que estes relatem todos os detalhes da vida familiar que se relacionam com o comportamento do filho, como por exemplo: problemas conjugais, o uso de bebida alcoólica ou de outras substâncias, dificuldades econômicas, ou situações de agressividade que podem ser umas das principais causas senão a principal delas. Os pais podem cogitar sobre em quais momentos a criança apresenta maior inquietação e em quais situações eles sentem mais dificuldade em controlar a situação.

O médico ou especialista no problema necessitará segundo Phelan (2005, p.92):

[...] de três ou quatro horas disponíveis e estar disposto a fazer um histórico cuidadoso, uma análise detalhada das queixas apresentadas, uma entrevista com a criança e a coleta de dados escolares, e a utilizar escalas de classificação apropriadas para os pais, os professores e a criança.

Para Wajansztein e Wajansztein (2000) logo após a anamnese minuciosa faz-se necessário que seja feito um exame clínico para avaliar e testar as áreas de eventualmente comprometidas como exames de audiometria, oftalmologia, assim como exames mais detalhados como tomografia computadorizada do crânio, ressonância magnética nuclear da cabeça entre outros. Pois mesmo que não exista um exame específico que possa diagnosticar com mais clareza tal problema, mas é algo de extrema importância, uma vez que pode juntamente com todo o histórico familiar, escolar e social da criança os examinadores poderão chegar a uma conclusão mais segura e definitiva para um tratamento mais adequado caso seja constatado o TDAH.

Entretanto a consulta pode ser feita de diferentes modos, mais estruturada ou mais informal, a criança deve compreender que o clínico está para ajudá-la em relação a seu comportamento. Uma vez entendido o papel do clínico a criança aceitará melhor a situação, e poderá se expressar com mais confiança, visto que algumas delas são tímidas e inseguras durante a primeira conversa e devem ser encorajadas e estimuladas a cada sessão.

No que diz respeito à entrevista Marzocchi (2004, p 65-66), fala que:

A duração da entrevista depende da idade, do nível cognitivo e de suas habilidades linguísticas. Se a criança tem menos que 7 anos, a conversa serve somente para facilitar o conhecimento recíproco, permitir ao clínico observar o seu comportamento físico e, em geral, o seu modo de interagir com estranhos. Com crianças maiores e adolescentes, é extremamente útil saber o que pensam da solicitação da consulta, da vida familiar, do andamento na escola, dos relacionamentos com os colegas e o que lhes traz preocupação e sofrimento.

Dessa forma durante as consultas a criança ao ser questionada sobre seu ponto de vista em relação a seus comportamentos deve ser deixada livre para expor suas ideias, a fim de serem identificadas e analisadas clinicamente.

Diante de uma criança hiperativa os pais assim como professores precisam de orientações, uma vez que as características dos problemas podem levar a posturas e atitudes errôneas de ambas as partes como punições severas de acordo com os comportamentos desagradáveis no ambiente à criança estão inseridas, ou ser permissivos demais diante das ações das mesmas. O comportamento hiperativo e

impulsivo força muitas vezes os pais a reagirem de forma rápida e impensada, nesse sentido, é fundamental que eles exercitem a observação e o treino do pensar antes de agir (FACION, 2007).

Os pais se sentem angustiados e confusos diante do comportamento e das atitudes dos filhos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, uma vez que também são responsáveis pela educação dos mesmos. Mas ao tomar ciência do problema começa a ter um olhar mais compreensivo e cauteloso sobre suas ações com a criança.

Os pais geralmente se sentem responsáveis pelas condições emocionais, educacionais, e comportamentais de seus filhos. O conhecimento que a doença decorre de disfunções de áreas cerebrais específicas, ajuda-os a amenizar suas sensações de culpa, tornando-os parceiros na execução de estratégias que possam colaborar para a melhora do desempenho acadêmico e dos relacionamentos familiares e sociais da criança (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)).

Assim, uma criança com TDAH necessita ser trabalhada dentro de um contexto multidisciplinar ao envolver pais, professores, médicos especialistas no assunto, para que juntos possam desenvolver estratégias que favoreçam para sanar ou diminuir os sintomas apresentados.

Muitas são as estratégias que os pais utilizam para ajudar seus filhos com TDAH, com o objetivo de superar os obstáculos e atingir seu potencial máximo. A primeira delas é buscar informações sobre a patologia, observar que tais comportamentos os quais parecem-lhes intoleráveis, são apenas comportamentos típicos da incapacidade, característica de uma pessoa com TDAH; orientar sempre a criança positivamente, recompensando-a sempre que necessário; planejar situações que possam atribuir benéficamente em seus problemas temperamentais. Os pais precisam antes estar conscientes que existe um problema e sintam-se preparados para lidar com tais situações, evitando aborrecimentos e estresse, para não prejudicar ainda mais a criança, uma vez que pais emocionalmente abalados tendem a ser mais intolerantes lidando com o problema negativamente.

Como enfatiza Del Prette (apud CIA et al., 2007, p. 397):

[...] importante que os pais usem estratégias intencionais que promovam e contribuam para o desenvolvimento social adequado de seus filhos como: manter diálogo com os filhos, fazer perguntas, expressar sentimentos e opiniões, colocar limites, cumprir promessa, concordar com o cônjuge sobre formas de educação dos filhos e reagir a comportamentos adequados ou inadequados. [...] destacando três grupos gerais das principais estratégias utilizadas: orientações, instruções e exortações para

estabelecer regras; uso de recompensas e punições como estratégias de manejo das consequências.

Como se percebe lidar com um indivíduo hiperativo requerem mudanças profundas nos ambientes sociais onde convive, incluindo nesse contexto a escola, uma vez que os professores são de fundamental importância no descobrimento de comportamentos diferenciados, típicos de TDAH, sendo geralmente os primeiros detectores dos sintomas da patologia, pois na escola as crianças precisam necessariamente de uma maior concentração e atenção para realizarem as diversas tarefas que lhes são propostas. E tendo suas funções cerebrais limitadas, sua aprendizagem e o seu desenvolvimento cognitivo-comportamental estarão comprometidos. Como bem explica Szobot (2003, p.23):

[...] começa a acompanhar uma explicação do professor, mas independentemente da sua vontade, distrai-se periodicamente. Quando tenta fixar novamente a atenção na explicação já perdeu parte, dificultando a sua compreensão.

Quando crianças têm apenas um professor o qual os acompanha diariamente, este possui maior possibilidade de detectar os sintomas, acompanhando os comportamentos frequentes da criança, enquanto que na adolescência, quando passam a ter professores por disciplinas, este acompanhamento de observação torna-se mais difícil, justamente pelo pouco tempo de cada professor em cada turma, e por todos não partilharem da mesma opinião com relação aos comportamentos sintomáticos o que acaba impedindo esse aprofundamento no conhecimento de cada aluno.

Muitos são os aspectos que são perguntados aos professores, por exemplo, se encontram dificuldades nas atividades propostas, mexem-se constantemente na cadeira, interrompem suas tarefas e passam à outra repetidamente, parecem dispersos durante a aula, manifestando uma inquietação interna frequente apresentando dificuldades em seguir as regras e as normas adotadas pela escola.

Todo esse diagnóstico feito com relação à escola e mais especificamente o professor em suas observações quanto ao aluno e também com relação a sua prática educativa tendo em vista que a postura docente frente ao aluno com TDAH pode ajudar a diminuir ou sanar o referido problema como também pode prejudicar, agravando-o. Uma vez que a maioria das escolas ainda não consegue aceitar e trabalhar com as diferenças de maneira verdadeiramente inclusiva respeitando os limites e restrições dos alunos que apresentam algum tipo de problema seja cognitivo, emocional ou comportamental.

Conforme Lima (2006), as dificuldades de lidar com as diferenças estão relacionadas ao modelo de perfeição instituído pela sociedade. Esses modelos foram absorvidos e legitimados pela escola, que arbitrariamente passou a julgar e condenar como desvio toda deficiência ou comportamento fora dos padrões estabelecidos. Isso eventualmente perpetua preconceitos contra os indivíduos que apresentam características biopsicossociais consideradas indesejáveis.

Os professores quando não tem o conhecimento do referido problema podem durante sua prática educativa cometer ações equivocadas que não vão amenizar ou resolver os eventuais e constantes problemas que um aluno com TDAH pode causar em sala de aula devido a sua inquietação e desatenção. Uma aula que não é significativa e prazerosa para esse aluno pode favorecer para agravar os sintomas de hiperatividade, impulsividade e desatenção, podendo ocasionar aflição e frustração em ambas as partes, o aluno por não corresponder às expectativas do professor e o mesmo por não conseguir lidar com o referido transtorno.

Cypel (2003, p.79), ressalta que:

As escolas estão mais habituadas a trabalharem com as crianças consideradas “normais”, ou seja, com uma boa produção no aprendizado e com um bom comportamento [...] quando surgem um ou dois hiperativos em uma classe, em geral, cria-se uma situação problemática.

Essas crianças agitadas rompem com a harmonia na sala de aula, interferem no trabalho didático e atrapalham a atividade dos outros alunos. Alguns professores podem não se sentir a vontade para conviver nesse ambiente; poderão ficar irritados e rapidamente impacientar-se, reagindo com menos tolerância, chamando a atenção da criança em um tom mais alto de voz, excedendo-se em sua autoridade, até desqualificando-o, o que gera, muitas vezes, insatisfação consigo mesmo por sentir que está agindo de modo inadequado.

Diante disso, só cabe ao professor, assumir o seu grande desafio de lidar com um aluno ou alunos que apresentam o Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH de forma reflexiva e consciente do problema para poder trabalhar de forma condizente com esse aluno e assim favorecer o aprendizado e a harmonia durante a aula e o primeiro passo, de acordo com Benczik (2000b), a aquisição de conhecimento é primordial para auxiliar o aluno e ajudá-lo a desenvolver seu verdadeiro potencial.

Dessa forma fica claro a necessidade da escola assim como o professor estarem a par desse tipo de transtorno entre outros problemas que podem se desencadear com mais força em sala de aula. E a partir de então, a importância de um trabalho de parceria entre escola, família e o especialista para que se chegue a

estratégias de tratamento que ajudem a sanar ou minimizar os sintomas apresentados pelo transtorno.

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Observa-se que o TDAH é considerado um problema durante a infância, pois é comum na fase escolar da criança. Revela-se como potencial identificador desse transtorno, o professor que ao ter contato com a criança é capaz de observar o comportamento agitado e impulsivo. Assim que identificado tais comportamentos, cabe a este conversar com os responsáveis legais da criança, a fim de indicar adequado encaminhamento para diagnóstico e tratamento.

Quando não diagnosticado no início e sem o apoio profissional necessário, a persistência das dificuldades do aluno associadas ao TDAH se mantém e podem culminar em um rendimento escolar inferior. As reprovações nas disciplinas e o baixo rendimento apresentado poderão levar a criança a manifestar baixa autoestima e provocar danos emocionais e consequências que a acompanhará por toda sua trajetória acadêmica e social.

Segundo Mattos (2007, p.12):

O TDAH é um problema que deve ser diagnosticado por um médico ou psicólogo, embora seja comum uma equipe integrada de diferentes profissionais que “cuida” do paciente (médicos, psicólogos, e pedagogos, principalmente). Fonoaudiólogos também fazem parte da equipe, quando existe dificuldade específica de leitura, de escrita e de comunicação oral.

Neste contexto, a escola torna-se um desafio para a criança com TDAH, pois esta exige que o aluno fique parado durante as aulas e, ao mesmo tempo, que mantenha a atenção e concentração em temas que por muitas vezes considera desinteressante.

Segundo Barkley (2002, p.108), “aproximadamente 35% das crianças com TDAH abandonam a escola antes de concluí-la. Seus níveis de conquistas acadêmicas nos testes padrão estão bem abaixo do normal, em matemática, leitura e ortografia”. Para Phelan (2005) uma criança com TDAH tem grande dificuldade diante da demanda da escola e ressalta que dificilmente esta criança concluirá seus estudos sem acompanhamento médico e psicológico.

O aluno com TDAH representa sério problema no contexto escolar, visto que ele não acompanha o rendimento apresentado por seus colegas, pois seu tempo de concentração e absorção do conteúdo é diferente dos demais, gerando conflito no processo de ensino e aprendizagem. A criança nesta condição sente-se excluída e desvalorizada diante das outras ditas normais, pois carece de atenção especial por parte dos professores e está sempre em desvantagem em relação aos demais, o que gera uma profunda frustração e desânimo. Conforme Antunes (2003, p.23-24), “com enorme dificuldade para trabalhar objetivos em longo prazo, sofre dolorosas comparações com crianças normais, que sinceramente admira, mas que não pode acompanhar”.

A capacidade de direcionar e manter a atenção focalizada, ou seja, de concentrar-se, é fundamental para o direcionamento de nossas ações conscientes quer seja para a elaboração de uma atividade mental ou para o adequado desempenho de ações de natureza sensório motoras em que se busca compreender e aprender com o que está ao nosso redor, ao mesmo tempo em que refletimos e agimos de maneira adequada em diferentes situações (NETO; MELLO, 2010, p.113).

No que diz respeito à criança com TDAH, sabe-se que seu desempenho acadêmico é baixo comparado aos outros alunos sem TDAH, apresenta baixa tolerância à frustração, culpabiliza os outros por seus fracassos, manifesta mudanças repentinas de humor e fala em excesso, o que torna difícil o controle dentro da sala de aula sem que prejudique os demais.

Conforme Antunes (2003, p.47):

Um olhar sereno ajuda a tirar a criança de seus devaneios, ou propiciar-lhe a liberdade para fazer perguntas. Ainda que estas não apareçam, olhos nos olhos oferecem segurança. Como muitas crianças com o transtorno aprendem melhor visualmente que através da voz, sempre que puder escreva ou desenhe o que falou os planos que ajudou - a construir.

A criança com TDAH é, geralmente, confusa, desorganizada e esquecida e, ainda, tem dificuldade em cumprir tarefas, principalmente quando são estipuladas em longo prazo. Visto essas dificuldades, Barkley (2002, p.249), afirma que “regras e instruções devem ser claras e breves e representadas fisicamente sob forma de cartazes, listas e outros lembretes visuais. Acreditar na memória da criança em lembretes verbais geralmente não funciona”.

Neste contexto, o professor necessita estar preparado e com conhecimento necessário sobre as implicações do TDAH na vida escolar do aluno, para intervir de forma adequada e positiva que beneficie a aprendizagem de todos os alunos, pois

sendo o mediador em sala, o professor é o responsável por todo o processo. Assim, compreende-se que não existe uma forma certa de trabalhar com os mais variados tipos de alunos, o professor deve sempre buscar por métodos e técnicas adequadas.

É HIPERATIVIDADE OU INDISCIPLINA?

No ambiente escolar mais especificamente em sala de aula é muito comum professores confundirem alunos com déficit de atenção e hiperatividade com problemas indisciplinados e vice-versa, isso acontece devido a semelhanças entre ambos, uma vez que alunos indisciplinados também apresentam-se inquietos e desatentos às aulas por diversos fatores que podem ser externos ao ambiente escolar como problemas familiares e sociais ou com a comunidade a qual estão inseridos, ou internos a escola como a não adequação e adaptação do educando com a dinâmica do espaço educativo devido à própria organização da escola e principalmente a prática docente exercida pelo professor responsável. Provocando assim, comportamentos inadequados para um bom convívio e um melhor rendimento no processo de ensino aprendizagem.

Então a escola tem que estar atenta a esses fatores para poder reformular seu trabalho de maneira consciente tendo em vista os possíveis problemas que podem surgir no espaço escolar e dentre esses a indisciplina e alunos com TDAH. Caeiro e Delgado (2005, p. 35) dizem que “as propostas sistematicamente desinvestimento pela monotonia que acarretam potencializando comportamento perturbador”, ou seja, se a metodologia e até mesmo a postura utilizada pelo professor não for interessante para os educandos estes podem desencadear comportamentos indisciplinados ou de déficit de atenção e hiperatividade de maneira temporária e passando por avaliações e acabarem sendo rotulados como hiperativos.

De certa maneira alunos com esse tipo de distúrbio demonstram comportamentos e atitudes indisciplinados, uma vez que não conseguem ficar parados prestando atenção na aula, tendo dificuldade em aprender, falam alto e em momentos inadequados, estão propícias a mexer e quebrar coisas, desrespeitam as ordens estabelecidas pelos adultos seja na escola, em casa ou em outros ambientes sociais, e mantém um padrão de inquietação constante o dia inteiro.

Para Topczewski (1999), é preciso entender que a hiperatividade é caracterizada pela atividade interrompida, ou seja, o indivíduo está ativo vinte e quatro horas por dia, até mesmo dormindo com sono agitado e sua atividade chega à exaustão. E apesar de exausto, ainda continua com a necessidade de estar em atividade, mesmo que o corpo não aguente, a mente continua em ação. Além de ser um transtorno que advém de

uma alteração no cérebro que influencia na capacidade de prestar atenção, ter memória, autocontrole, organização e planejamento.

Goldstein (1996, p. 66), afirma que:

A hiperatividade pode ser como resultante de uma disfunção do centro de atenção do cérebro que impede que a criança se encontre e controle o nível de atividade, as emoções e o planejamento, pode também ser encarado como um mau funcionamento do centro de atenção, acarretando problemas de desempenho.

Dessa forma, a escola e mais especificamente o professor devem estar constantemente ligados para perceber como os alunos estão procedendo durante o processo de ensino aprendizagem, pois é na sala de aula que esses tipos de problemas podem desencadear com mais frequência e destaque, uma vez que é nesse espaço onde as crianças vão ter que lidar com novas regras e posturas para que aprendam não só os conhecimentos científicos sistematizados, mas também a conviver e a socializar com a diversidade cultural, social e humana que os rodeiam, cabe então ao professor desenvolver uma prática educativa condizentes com os interesses dos educandos para que possa perceber com mais clareza alunos que possivelmente possam estar apresentando um déficit de atenção e hiperatividade e/ ou são apenas indisciplinados.

Um aluno indisciplinado compreende bem as regras e posturas adotadas, restringindo-se aqui a escola, mas por alguma razão que pode ser familiar, educacional ou social demonstra maus comportamentos, é como se fosse uma maneira de chamar a atenção para algum problema, e isso repercute de maneira constante em sala de aula, deixando professores muitas das vezes sem saber o que fazer para reverter esse quadro, já os que apresentam o distúrbio de déficit de atenção e hiperatividade é algo que levam a comportamentos indisciplinados, mas com uma proporção maior uma vez que estão relacionados a aspectos biológicos, onde alunos que apresentam esse tipo de problema não conseguem fixar de maneira respectiva e condizente a linguagem e memória por isso demonstram dificuldades em aprender e a cumprir regras.

Barkley (2002), diz que o maior problema das crianças com TDAH é a dificuldade em inibir e controlar o comportamento, eles não se beneficiam com advertências sobre o que ocorreu mais tarde, baseando seu comportamento no momento presente, sem planejamentos futuros. Geralmente apresentam lentidão no entendimento linguístico, matemático e no raciocínio moral.

Entretanto fica claro a importância do professor conhecer o aluno como um todo e desenvolver o seu trabalho de maneira significativa e consciente dos diversos problemas que podem surgir em sala de aula, o professor não pode rotular alunos de hiperativos ou apenas de indisciplinados sem ter o conhecimento necessário sobre dados problemas, uma vez que quando algo ultrapassa a normalidade dentro de uma sala de aula é preciso buscar ajuda de outros profissionais mais especializados no assunto para que em parceria possam trabalhar em prol do aprendizado e bem estar desses alunos.

A FUNÇÃO EDUCATIVA DO PROFESSOR FRENTE AOS ALUNOS COM TRANSTORNO E DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

A escola tem uma função que ultrapassa a mera formação cognitiva dos sujeitos sociais; onde os professores ocupam uma posição importantíssima por está diretamente ligado ao processo que põem em prática a educação sistematizada e aos sujeitos que vão recebe- lá, ou seja, o professor hoje não é um mero transmissor de conteúdos, mas um profissional polivalente em sua pratica, uma vez que tem que lidar com diversas questões e problemas em sala de aula. Por isso além de ter o conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, é preciso ter a compreensão reflexiva e crítica a respeito de diversas questões que envolvem o contexto de sala de aula como a condição familiar, cultural, social, física, cognitiva e psicológica dos educandos.

Depois da família a escola é o segundo meio social por onde passa a criança e, é neste ambiente que mesma, vai apreender a lidar com novas regras e posturas, assim como a socializar- se com outras pessoas distintas da sua realidade até então, ou seja, aprenderá a conhecer e a conviver com a diversidade que engloba esse ambiente educativo.

Assim o professor todos os dias em sua prática educativa enfrenta sempre novos desafios, tendo que está sempre atento observando e intervindo quando necessário nas práticas e ações dos seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, pois é na sala de aula juntamente com o professor e colegas que uma criança com TDAH pode ser identifica e passar por um tratamento mais adequado, mas isso só é possível se o docente for um profissional conhecedor de tais transtornos ou problemas que uma criança poderá desenvolver ou revelar com mais clareza durante esse processo educativo.

Claro que o professor não fará o diagnóstico e estabelecerá o problema e o tratamento, mas ajudará neste, uma vez que por meio de suas observações, diálogo com os pais, pesquisas, e com o suporte de outros profissionais especializados no assunto, poderá encaminhar o aluno para uma avaliação mais detalhada e específica com outros profissionais da área educativa e médica que tratam desse transtorno, esses darão o parecer final e caso identifique o problema o aluno passará por um tratamento especializado; assim o professor buscará com o auxílio da parte pedagógica metodologias que favoreçam o aprendizado desse aluno. Como coloca Rief e Heimburge (2000) é incontestável a importância do professor no diagnóstico da TDAH, entretanto não caberá ao professor diagnosticar e sim compartilhar com outros profissionais as observações, as intervenções adotadas em sala de aula e as preocupações a respeito dos alunos.

O professor que se propõem a trabalhar com o aluno que apresenta o TDAH deverá ser capaz de adaptar as estratégias de ensino ao estilo de aprendizagem e as necessidades das crianças, buscando sempre atividades que motivem e despertem os seus interesses (MATTOS, 2007).

Não há uma receita pronta de estratégias e técnicas de atividades e maneiras do professor lidar com um aluno com esse transtorno, uma vez que não existe cura, mas apenas orientações que poderão ser utilizadas e até adaptadas segundo o aluno e a realidade escolar, tendo em vista minimizar as consequências do transtorno, e para isso é preciso o professor trabalhar dentro das dificuldades, possibilidades e limitações desses alunos.

É importante também que o professor tenha cuidados com a forma como se dirige a essas crianças, pois professores autoritários, pessimistas, temperamentais, desorganizados, entre outros não vão conseguir trabalhar com alunos com TDAH, uma vez que essas posturas confrontam o mesmo e o deixam inseguros e com um olhar negativo de que não são capazes de reverter ou minimizar suas dificuldades perante o problema, sendo assim uma péssima influência para esses alunos.

Benczik (2000b) acredita que o estilo de professor que mais se aproxima é aquele que se revela: democrático, solícito compreensivo, otimista, amigo, capaz de dar respostas consistentes e rápidas para o comportamento inadequado da criança, não demonstrando raiva ou insultando o aluno, bem organizado e flexível e que tenha capacidade para manejar os vários tipos de tarefas, revelando criatividade.

Contudo, o professor que tem em sua sala de aula um aluno com TDAH tem um grande desafio e o primeiro passo é conhecer esse tipo de problema, suas características, sintomas, dificuldades e limitações; conhecer o aluno(s) em sua

realidade e buscar suporte em outros profissionais que entendam e que possam dar orientações sobre o assunto assim como a família. Dessa forma o professor vai se sentir seguro para adequar e adaptar metodologias, técnicas e atividades, bem como as intervenções necessárias de acordo com o transtorno, visando o aprendizado e a minimização dos sintomas causados por esse transtorno.

ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE COM ALUNOS COM TDAH

É importante que os professores compreendam o TDAH, para que haja uma reflexão sobre as reais características desse transtorno e suas consequências evitando que alguns alunos recebam rótulos devido a seu comportamento e dificulte principalmente o seu desenvolvimento e a aprendizagem, cabendo ao professor criar concepções capazes de compreender a situação, estabelecendo assim metodologias capazes de alcançar os objetivos almejados e não aceitar o termo hiperatividade sem se questionar sobre a construção social do conceito e sem refletir seu papel, enquanto agente de transformação do espaço escolar.

O movimento inclusivo na educação trouxe mudanças significativas, oferecendo cursos preparatórios para os professores sobre diversas deficiências, que visam atender a essa demanda, são apresentadas informações científicas e sugestões de interações sociais que auxiliam os saberes pedagógicos dos professores para que estes possam gerar mudanças no trabalho docente.

Dessa forma Brioso e Sarriá (1995, p.164), colocam que:

O conhecimento, por parte do professor [...] é condição necessária para que proporcione a resposta adequada às necessidades da criança [...] devemos ter em mente suas dificuldades de concentração durante tempo prolongado, bem como para selecionar a informação relevante em cada problema, de forma a estruturar e realizar uma tarefa.

E além de está ciente desse tipo de transtorno, o docente precisa conhecer a realidade familiar e social desse aluno, para que se obtenha êxito na aplicação das estratégias e atividades desenvolvidas, uma vez que precisa usar sua criatividade para adaptá-las de acordo com as necessidades dos alunos em todos os momentos desagradáveis que podem ocorrer durante a aula, sempre visando reverter essas situações e favorecer para diminuir a incidência desses comportamentos desagradáveis para que se tenha mais atenção e entendimento do que está sendo estudado.

Dessa forma um aluno com hiperatividade não pode ficar expostos a aulas e atividades monótonas, repetitivas, cansativas, assim como muita informação visual, uma vez que perde o foco, demonstrando inquietação, desatenção no que está sendo trabalhado em sala de aula, desenvolvendo assim comportamentos desagradáveis para o ambiente. Então autores como Antunes (2003), Benczik (2000), Mattos (2007), Rief e Heimburge (2000), e outros que abordam o TDAH dão algumas sugestões de intervenção para o professor saber lidar melhor com as situações desagradáveis de comportamento, desatenção, hiperatividade e impulsividade dos alunos durante o processo de ensino aprendizagem, como:

- Minimizar as distrações audiovisuais do ambiente;
- Localizar o aluno na sala de aula longe de estímulos que possam distraí-lo;
- Organizar a sala e o currículo de maneira que possa conciliar as diferentes formas de aprendizagem;
- Controlar o nível de ruído na área interna e externa da sala;
- Sentar o aluno próximo a colegas que tenham boa capacidade de concentração;
- Registrar no quadro o expor oralmente, as atividades a serem realizadas;
- Sempre registrar as tarefas dadas para verificar como anda o seu desenvolvimento;
- Ao fim da aula sempre lembrar as atividades para casa;
- Dividir trabalhos mais extensos em pequenas partes;
- Estabelecer uma parceria entre pais e professores;
- Estabelecer parcerias também com outros professores, coordenadores ou outros profissionais da escola que possam ajudar;
- Demonstrar ao aluno que está disposto a ajudá-lo;
- Dialogar com aluno sobre suas necessidades e dificuldades;
- Estabelecer contrato e regras sociais com a turma;
- Permitir que o aluno participe na escolha de recompensas e consequências de acordo com as ações em sala;
- Ajudar o aluno a desenvolver habilidades sociais como: saber ouvir, aguardar que ela termine sua fala e refletir sobre o que está sendo dito;
- Ajudar a finalizar uma conversa, utilizando as seguintes regras: quem, quando, e o deve ser dito para que o diálogo se conclua, exemplo: uma história coletiva com início, meio e fim;

- Ensinar a seguir instruções;
- Ensinar outras linguagens (Expressões faciais, mímicas e outras);
- Utilizar músicas clássicas durante as atividades;
- Ensinar por meio do lúdico a ser prestativa e perseverante;
- Discutir e analisar o jogo, após sua conclusão;
- Promover situações que possam controlar a ansiedade, administrar frustrações e expectativas;
 - Ajudar a manter o equilíbrio entre o que necessita fazer e o que gosta de fazer;
 - Estabelecer regras claras;
 - Destacar os avanços de cada aluno no processo de ensino aprendizagem;
 - Promover a troca de mensagens positivas entre os alunos;
 - Tentar levar o máximo de divertimento e alegria à sala de aula entre outras.

Todas essas sugestões têm o intuito de contribuir de forma mais eficaz e significativa para o processo de ensino aprendizagem das crianças com esse tipo de transtorno, além de facilitar o trabalho docente, uma vez que levando para sua prática em sala de aula tais sugestões facilitará o seu trabalho e o mesmo chegará ao seu objetivo que favorecer ao processo de aprendizagem.

Pois muitos professores ao se depararem com esse tipo de situação se sentem frustrados, assumindo muitas vezes atitudes críticas ao dialogar com os pais, pois tende a querer agir com a criança com TDAH da mesma maneira que os demais, dando assim resultados insatisfatórios com esse aluno, que precisa de um acompanhamento individual e muito esforço e dedicação para que possa cumprir regras e ter limites.

As baixas expectativas podem ser incapacitantes para os alunos porque elas tem como resultado o cumprimento da profecia do insucesso escolar. Se o professor não espera que seus alunos alcancem um certo nível de aquisição dos conteúdos curriculares, apenas alguns 'resistirão á tendência' (MITTLER, 2003, p.98).

Como se percebe, as posturas e ações grosseiras e de intolerância, que levam a rótulos como lenta, relaxada, desinteressada, bagunceira, incompetente entre outros, por parte do professor diante de alunos com hiperatividade, devido a sua falta de conhecimento e profissionalismo diante das dificuldades comportamentais e

intelectuais que a criança com esse tipo de problema possui, prejudicando assim a relação de confiança e respeito entre professor e aluno.

São inúmeros os problemas apresentados por alunos hiperativos no contexto escolar como dificuldades e lentidão na aquisição da linguagem, principalmente a escrita, assim como nos conhecimentos matemáticos, devido a sua falta de concentração no que está sendo ensinado, deixando assim tarefas incompletas. O que gera consequências negativas como a evasão, repetência, além da sensação de incapacidade de concluir ou realizar qualquer atividade proposta ocasionada pela baixa autoestima.

Por isso o professor tem um papel importantíssimo desde o diagnóstico ao tratamento de alunos com TDAH, e em parceria com a família, médicos e especialistas no transtorno possam juntos contribuir com o desenvolvimento da criança hiperativa, entendendo suas limitações e capacidades. A criança precisa ter cuidados diferenciados em sala de aula, cabendo ao professor observar e determinar regras claras e breves, não usar sermões para educar; não criticar excessivamente; não supervalorizar comportamentos negativos; punir deixando claro que a punição significa perda da recompensa e não isolamento social.

Facion (2007) acredita que o professor precisa demonstrar à criança que entende suas dificuldades e que pode ajudá-la. Além da compreensão, a aceitação pelo docente é um carinho para que ele se sinta acolhido, em meio aos seus limites e possibilidades. O professor também deve estar atento a algumas de suas características pessoais como a intensidade da própria voz. As modificações no tom de voz podem chamar a atenção para a atividade assim como assim como manter sua atenção por um período mais prolongado na tarefa proposta, pois alunos com TDAH se identificam com atividades variadas.

Então para que haja um bom desempenho escolar da criança outras questões também são importantes, tais como rotinas diárias estáveis e ambientes escolar previsíveis, pois ajudam a controlar o emocional da criança, além de estratégias de ensino ativo com utilização de jogos, brincadeiras e material de suporte didático como TV, som, entre outros, com atividades físicas incorporadas ao processo de aprendizagem também são fundamentais e interessantes para um melhor aprendizado da criança.

Dessa forma a relação entre professor e aluno tem que ser de acolhimento, respeito e segurança, pois só assim chegaram às respostas que procuram, uma vez que o docente em poder de suas atribuições e conhecimento da existência do referido problema buscará o apoio e as orientações necessárias que necessita para

desenvolver a sua função de acordo com a diversidade e as necessidades apresentadas em sala de aula, com o objetivo de favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

COMO PROPORCIONAR UMA EDUCAÇÃO EFETIVA AOS ALUNOS COM TDAH

O que angustia pais e professores de alunos com TDAH, é de como conduzir a educação de maneira efetiva e sem futuros prejuízos para a vida acadêmica deste, visto que o processo de avaliação escolar padroniza os alunos.

No caso do aluno com TDAH, considerando-se o tempo necessário que ele precisa para processar as informações que são diferentes dos demais, a metodologia aplicada necessita ser diferenciada, com recursos didáticos que o ajude a manter a atenção.

De acordo com Benczik (2000a, p.53):

Outro ponto importante a ser considerado é que o sistema de ensino atual e algumas pedagogias existentes tentam “padronizar” os alunos esperando que todos correspondam da mesma maneira, e aquele que é “diferente”, ou apresenta outro ritmo de aprendizagem é considerado “aluno-problema” ou com “dificuldade de aprendizagem”.

Neste contexto, o papel do professor ao fazer intervenções no processo de aprendizagem do aluno TDAH, necessita ter pleno conhecimento sobre a dificuldade apresentada, para que a metodologia ou avaliação aplicada possa corresponder à expectativa de ambos.

Benczik (2000a) afirma que conhecer sobre o TDAH é um passo importante para poder ajudar a criança no seu processo de desenvolvimento educacional. Assim, quanto mais informado for o professor, melhor será o manejo apresentado no processo de ensino para que instigue o conhecimento, a criatividade e o desempenho escolar desta criança.

É comum notar que, a criança que tem TDAH, por ser muito agitada, não consegue se concentrar e conversa muito durante a aula, atrapalhando a concentração dos demais, o que gera conflitos na relação professor-aluno e muitas punições. Neste contexto, faz-se necessário que o professor não conheça apenas a sigla do TDAH, mas que tenha leitura, estudo a respeito desse transtorno, para que possa adotar estratégias de ensino que minimize os conflitos e as dificuldades no contexto escolar.

É importante que o aluno com TDAH, receba o máximo possível de atendimento individualizado. Ele deve ser colocado na primeira fileira da sala de aula, próximo ao professor e longe da janela, longe do pátio, ou seja, em local onde ele tenha a menor possibilidade de distrair-se (BENCZIK, 2000a, p.86).

Entretanto, quando a escola recebe um aluno TDAH, poucas vezes este já vem com um diagnóstico pronto, os pais jamais vão dizer que este é um aluno que necessita de atendimentos especiais, sabe-se, que a escola tem que estar preparada para a inclusão, e o aluno com TDAH é um aluno que tem necessidade de participar deste processo, visto que sua dificuldade seja maior, por ser aluno já inserido no contexto escolar.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das nossas escolas (especialmente as de nível Básico) ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte, do modo como o ensino é ministrado, e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p.57).

A autora relata que a inclusão precisa acontecer, sendo que as condições necessárias no ambiente escolar devem ser reestruturadas, para suprir as dificuldades dos alunos, além da forma que o ensino for ministrado para a aprendizagem dos mesmos.

Na Constituição Brasileira de 1988 deliberou no art. 208, o dever do Estado em proporcionar um atendimento educacional e especializado para portadores de deficiência (necessidades especiais) na rede regular de ensino. Assim, a atual Lei de Diretrizes e Bases veio para preparar e revolucionar as escolas “tidas como comuns” e as escolas especiais, oferecendo oportunidades para que todos possam cursar a rede regular de ensino, bem como ter acesso a um atendimento especializado, com metodologias e recursos adequados, além de ter funções de apoio pedagógico para auxiliar as classes comuns e as salas de recursos.

Sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais compreende-se que:

a sociedade e a escola, mais os professores na sala de aula, devem estar preparados e capacitados para poder tratar e conviver com a diferença. Isso equivale a dizer que a instituição deve ser provida de recursos humanos e materiais que possam permitir uma solução adequada para indisciplina, para desatenção e para cada caso do âmbito em que se desenvolve o processo educacional. O aluno que apresenta um problema qualquer merece sentir-se acolhido valorizado, incluído, e não simplesmente tolerado, no seu grupo (FELTRIN, 2007, p.15).

Deste modo, a sociedade e a escola representada pelos professores são peças importantes para que a aprendizagem ocorra. Considera-se que os profissionais da educação devem estar capacitados e preparados para se adequarem às novas situações e reformulações, pois os alunos são completamente diferentes uns dos outros.

Feltrin (2007, p.30) complementa, ainda, que:

Na escola começam a se destacar os mais e os menos favorecidos. Na escola começam a despontar as pequenas e as grandes diferenças que, se não foram convenientemente diagnosticadas e tratadas, transformam-se nas pequenas e grandes desigualdades, os primeiros obstáculos a uma convivência social sadia. Na escola notam-se as diferenças e deveriam conviver com elas. Assim como na sociedade, na escola também se prefere conviver e tratar com os iguais. Na escola, a busca da compreensão por meio do diálogo é uma forma de se entender as diferenças de cada um, diminuí-las, respeitá-las e conviver com elas.

Compreende-se que é no ambiente escolar que começam a se revelar as habilidades dos alunos, sendo, assim, um lugar diferenciador e propiciador do potencial do ser humano. As dificuldades individuais devem, também, ser consideradas, a fim de que seja possível propor um método e conduta específica voltada ao ensino do aluno, para a superação de tal problemática.

Neste contexto, Mattos (2007, p.110), afirma que:

O professor tem que ser capaz de modificar as estratégias de ensino, de modo a adequá-las ao estilo de aprendizagem e as necessidades da criança. Se ela aprende matemática melhor em jogos, então o professor ideal é aquele que consegue produzir uma variedade de jogos matemáticos interessantes.

Portanto, o olhar do professor para o aluno com TDAH necessita ser diferenciado, considerando as dificuldades da criança e sem subestimar sua inteligência. E, ainda, procurar por alternativas junto à equipe pedagógica que possam reforçar e aproveitar os interesses e habilidades do aluno, visto que a criança com TDAH é muito criativa e desenvolve bem atividades que gosta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, notou-se que não é fácil trabalhar com crianças que apresentam o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. Verifica-se que a escola nem sempre está preparada de forma adequada para receber esta criança com e as metodologias de ensino empregadas nem sempre se ajustam às necessidades

destes alunos, pois são crianças que dispersam com muita facilidade, são agitados e não conseguem focar sua atenção por muito tempo.

Diante das dificuldades apresentadas por esses alunos, a escola deve procurar ajustar seu método de ensino de forma que chame a atenção desses, tornando a rotina escolar mais atraente e motivadora, a fim de que possam cumprir com suas obrigações.

Percebe-se, também, que é essencial um bom relacionamento entre professor/aluno/família, para que todos possam estar atentos às dificuldades do aluno.

Muitas vezes o que se percebe, é que os profissionais envolvidos com alunos com TDAH têm pouco ou superficial conhecimento, deixando a desejar quanto a métodos adequados voltados às necessidades dos mesmos. Tal falta de capacitação acaba por gerar equívocos quanto ao diagnóstico dessas crianças, pois eles não diferenciam se o aluno é indisciplinado ou possui tal transtorno. Dessa forma, verificou-se que as famílias se preocupam com as dificuldades apresentadas por seus filhos e procuram tratamento adequado com reforço pedagógico para suprir estes déficits.

Portanto, compreende que nem todas as crianças que apresentam comportamentos que não se enquadra nas regras estabelecidas pela sociedade são necessariamente hiperativas, pois elas devem ser observadas e encaminhadas para diagnóstico e tratamento adequado ao quadro que apresentam. Essas condutas evitam, em parte, a rotulação e a discriminação, pois apesar de seus déficits são crianças inteligentes e que apresentam muitas outras habilidades. Conclui-se que é necessário que elas sejam cuidadas, para que se desenvolvam o máximo possível e que sua aprendizagem se desenvolva de modo satisfatório em todas as áreas.

Espera-se, assim, que este trabalho possa contribuir para o meio acadêmico e a profissionais da área da educação, visando à importância de identificar e encaminhar de forma adequada o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, proporcionando-lhes condições satisfatórias para sua formação intelectual, social e pessoal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Miopia da atenção**: problemas de atenção e hiperatividade em sala de aula. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003.

BARKLEY, Russel A. **Déficit de Atenção e Hiperatividade**: um manual para diagnóstico e tratamento. New York, 1990.

_____. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)**: guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Atualização diagnóstica e terapeuta: um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000a.

_____. **Manual da escala de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade** – versão para professores. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9394, de Dezembro de 1996.

BRIOSO, Angeles; SARRIÁ Encarnación. **Distúrbios de Comportamento**. In. COLL, Cezar et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Trad. DOMINGUES, Marcos A. G. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V.3, cap.10, p.160-164.

CAEIRO, J. ; DELGADO, P. **Indisciplina em contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

CIA, Fabiana. et al. **Habilidades sociais das mães e envolvimento com os filhos: um estudo correlacional** . **Estudos de Psicologia** (Campinas), v.24, n.1, Campinas, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epc/v24n1/v24n1a01.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CYPEL, Saul. **A criança com déficit de atenção e hiperatividade: atualização para professores e profissionais da saúde**. São Paulo. Lemos, 2003.

DSM- IV – TR. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FACION, José Raimundo. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. In: **Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva: Transtornos do desenvolvimento e do comportamento**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão Social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

FRANCA, Maria Thereza de Barros. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): ampliando o entendimento**. J. psicanal., São Paulo , v. 45, n. 82, p. 191-207, jun./2012.

GARFINKEL, Carlson Weller et al. **Transtornos psiquiátricos na infância e adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

GOLDSTEIN, Sam, **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 2. ed. São Paulo, Papyrus, 1996.

GOLDSTEIN, San; GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

- HALLOWELL, Edward M.; RATEY, John J. **Tendência á distração: identificação e gerência do distúrbio de déficit de atenção (DDA) da infância á vida adulta.** Trad. André Carvalho. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- KOCH, Alice Sibille; ROSA, Dayane Diomário da. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.** Disponível em: <<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?420>>. Acesso em: 02 jan. 2022.
- LEVY, Daniela. **A Criança Hiperativa.** Disponível em: <<http://www.Clubedobebe.com.br/Palavra%20dos%20Especilistas/si-daniela-04-01.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- LIMA, Ricardo F. de. Compreendendo os Mecanismos Atencionais. **Ciências e Cognição**; v.6, ano 02, 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- LOPES, João A. **A Hiperatividade.** Coimbra: Quarteto, 2004.
- MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARZOCCHI, Gian Marco. **Crianças desatentas e hiperativas: o que pais, professores e terapeutas podem fazer por elas.** São Paulo: Paulinas: Loyola, 2004.
- MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos.** 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.
- NETO, Rafael Bruno; MELLO, Silvana Regina. **Aspectos neurológicos dos processos de aprendizagem.** ESAP – Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação e Faculdade Integradas do Vale do Ivaí, 2010.
- PHELAN, Thomas W. **TDA/TDAH.** Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. São Paulo: Makron Books do Brasil, 2005.
- REINECKE, Mark A. et al. **Terapia cognitiva com crianças e adolescentes – Manual para a prática clínica.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RIEF, Sandra F.; HEIMBURG, Julie A. **Como ensinar todos os alunos em sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas.** Trad. Isabel Maria Pardal Handemann Soares. Portugal: Porto, 2000.
- SENO, Marília Piazzzi. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem?** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 27, n. 84, p. 334-343, 2010.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH - desatenção, hiperatividade e impulsividade.** 4. ed. São Paulo: Globo, 2014.
- SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas: atendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas.** Rio de Janeiro. Napades, 2003.

SOLANTO, MV et al.. **Drogas Estimulantes e ADHD: Neurociência básica e clínica.** New York, Oxford University Press, 2001.

STARLING, Daniela Siqueira Veloso. **TDAH – Diagnóstico e Tratamento Adequados?** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Neurociências e Comportamento) Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SZOBOT, Claudia Maciel. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**, 2003.

SZOBOT, Claudia Maciel et al. **Neuroimagem no transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade.** Rev. Bras. Psiquiatr. vol.23 suppl.1 São Paulo, maio/2001.

TEIXEIRA, Gustavo. **Desatentos e hiperativos: Manual para alunos, pais e professores.** Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.



A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jossimara Aparecida dos Santos

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado; Ludopedagogia; Educação em Tempo Integral; Pedagogia Sistêmica e Educação Inclusiva.

RESUMO

O presente artigo aborda a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança, destaca-se então que ela está em uma constante fase de crescimento, agindo, interagindo e transformando o mundo, portanto a infância é fundamental para que aprenda a brincar, pois é através do brincar que a criança desenvolve, constrói pensamentos e seu próprio jeito de ver o mundo, aprendendo a interagir com a realidade e desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas e cognitivas. Nos dias atuais, a criança é vista com direitos de aprendizagem, tendo como uma das bases fundamentais a liberdade como valor ético central para o seu desenvolvimento, assim como o direito ao brincar e brincadeira.

Palavras-chave: Ludicidade; Jogos; Brinquedos; Brincadeiras; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A criança tem direito a brincar, como forma de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil, entendemos a importância do brincar, tendo em vista o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, ou seja, cognitivo, afetivo, motor e social (RCNEI, 2018 p.13).

Dessa forma, um brincar de qualidade, com espaço adequado, materiais interessantes, sendo necessário a observação e intervenção do adulto, pois o brincar só acontece de verdade e com qualidade quando tem a mediação. Neste sentido, é fundamental analisar a importância do brincar na educação infantil, sendo este um período de desenvolvimento e aprendizagem e seria interessante incentivar a

capacidade criadora das crianças, pois está se constitui numa das formas de relacionamento e de recriação através da sua lógica.

Até bem pouco tempo, o brincar era desvalorizado, sem valor educativo, e com o passar dos anos houve uma mudança na forma de como se compreende hoje o brincar e sua importância no desenvolvimento da criança, pois este ato é uma das formas mais comuns do comportamento humano e também bastante prazeroso.

A HISTÓRIA DO BRINCAR

O brincar já é um instinto natural que trazemos conosco ao nascer, e que mesmo os adultos trazem consigo este lado infantil, está apenas adormecido por conta da correria e compromissos assumidos. As brincadeiras estão na história da humanidade, já fazem parte da cultura de um país, está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o lugar a brincadeira é recriada com seu poder de imaginação.

Segundo Wajskop (2007), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento românico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que é sério. A infância desta época era vista como transição para a vida adulta, ou seja, ela era preparada e educada para o futuro.

Na Roma antiga, jogava-se como forma de treinamento, para obtenção de vigor físico, com o objetivo de lutar, combater, entre gladiadores, real ou teatralmente, para a diversão geral, inclusive de crianças, em uma oferenda aos deuses. As crianças jogavam para recrear-se, mas também como exercícios para aprendizagem nas escolas. Há referências nos escritos de Horácio e Quintiliano de doces destinados às crianças, em forma de letras, para o aprendizado delas (Kishimoto,1998).

O brincar é a principal linguagem que a criança tem logo ao nascer, mesmo quando bebês já brincam chupando o dedo do pé e assim vão experimentando o mundo, desenvolvendo habilidades conforme a sua faixa etária e ficando pronta para desafios maiores. É algo que faz parte do seu cotidiano que propicia prazer espontaneidade e aprendizagem.

Dessa forma, a criança se desenvolve através de interações e trocas realizadas com adultos ou crianças mais velhas. A sua experiência sócia histórica inicia-se nessa interação entre ela, os adultos e o mundo criado por eles, e quando os pais estimulam seus filhos durante a brincadeira, se tornam mediadores do processo de construção do conhecimento.

AS IMPLICAÇÕES DO ATO DE BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo Oliveira (2000), o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. Ainda, o autor refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos.

A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes. A criança através dos jogos de faz de conta, imita o adulto, situações vivenciadas e é uma boa oportunidade da intervenção de quem acompanha esse brincar, para ensinar valores sociais e inclusive aprender com elas, devendo ser um momento de vivências significativas e deve ser realizado com alegria.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

[...] “O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.”

Assim, destacamos que quando a criança brinca, imita, ela entra mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lidar com as diversas situações, produzindo novos significados, aumentando seu repertório para outras situações e elementos para diversificar o brincar.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO UNIVERSO LÚDICO (JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS)

O ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, neste contexto, Oliveira (2000) aponta o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo, como a necessidade de a criança tem de se expressar, onde aparecem: a cozinha, imitando as refeições familiares, o banheiro onde as bonecas são lavadas e vestidas, o supermercado onde se compra e vende coisas, além da modelagem, dança, música, que vão surgindo gradativamente na vida da criança. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido, Carvalho (1992, p.14) afirma que:

[...] “Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante” .

Carvalho (1992, p.28) acrescenta, mais adiante:

[...] “O ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo”.

Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações a seu respeito, no entanto, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar. As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em uma nova forma de jogar.

É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro, onde a autoconfiança é continuamente desenvolvida, pois a medida que é desafiada a desenvolver certas habilidades como a identificação, a observação, a comparação, a análise, ela vai conhecendo suas próprias possibilidades. Por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar.

Na visão de Vygotsky (1998) o jogo simbólico é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. Desta maneira, o jogo pode ser considerado uma atividade muito importante, pois através dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação, ou seja, o que a criança irá alcançar em um futuro próximo. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências.

Vygotsky (1998, p. 137) ainda afirma “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança, serão também importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras.

De acordo com Vygotsky (1998), ao discutir o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira faz-de-conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, o mesmo contém todas as

tendências do desenvolvimento sob uma forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

Nesse caso, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

Segundo Vygotsky, Luria & Leontiev (1998, p. 125) O brinquedo “(...) surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo mais amplo dos adultos. ”, entretanto, a ação passa a ser guiada pela maneira como a criança observa os outros agirem ou de como lhe disseram, e assim por diante. À medida que cresce, sustentada pelas imagens mentais que já se formou, a criança utiliza-se do jogo simbólico para criar significados para objetos e espaços.

Assim, seguindo este estudo os processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1998), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

A essas ideias associamos nossas convicções sobre o brincar como prática pedagógica, sendo um recurso que pode contribuir não só para o desenvolvimento infantil, como também para o cultural. Brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com ou sem brinquedos e sim um momento que podemos ensinar e aprender muito com elas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23, v.01):

[...] “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.”

Por isso, o educador é a peça fundamental nesse processo, devendo ser um elemento essencial, visto que para um brincar de qualidade, só acontece com mediações.

Educar é acima de tudo a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento. Segundo este processo educativo, a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar o raciocínio do aluno. E muitos educadores têm a concepção que se aprende através da repetição, não tendo criatividade e nem vontade de tornar a aula mais alegre e interessante, fazendo com que os alunos se mantenham distantes, perdendo com isso a afetividade e o carinho que são necessários para a educação.

A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor-aluno, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. E quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois se aprende brincando.

Santos (2002) refere-se ao significado da palavra ludicidade que vem do latim *ludus* e significa brincar. Onde neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, tendo como função educativa do jogo o aperfeiçoamento da aprendizagem do indivíduo.

Assim, a ludicidade tem conquistado um espaço na educação infantil. O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades. Brincar é uma experiência fundamental para qualquer idade, principalmente para as crianças da Educação Infantil.

Dessa forma, a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesma, que faça parte do plano de aula da escola. Pois, de acordo com Vygotsky (1998) é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Porque ela transfere para a mesmo sua imaginação e, além disso, cria seu imaginário do mundo de faz de conta.

Portanto, cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças. Criar atividades que proporcionam conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros. Motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista

em relação ao outro. A partir da leitura desses autores podemos verificar que a ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social de onde vive, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e suas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de pesquisa bibliográfica vemos que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, A partir da leitura desses autores podemos verificar que a ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social de onde vive, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Além da interação, a brincadeira, o brinquedo e o jogo são fundamentais como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significativamente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

Vemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a formação integral da criança.

Portanto, a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido à influência que os mesmos exercem frente aos alunos, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

Conclui-se que o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação

infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura:viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: **o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3 ed., São paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.



FAMÍLIA E ESCOLA, UMA PARCERIA QUE RENDE BONS RESULTADOS

Ana Lúcia de Souza

Formada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e em Gestão Escolar.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal promover uma breve reflexão sobre a responsabilidade da família no ambiente escolar, e não apenas a família, mas a própria comunidade, participando das construções pedagógicas. A influência que a família exerce sobre as crianças é inquestionável, e como primeiro ambiente social que acolhe o indivíduo, a família desempenha um papel determinante na formação dos alicerces do seu caráter. Uma família participativa, que acompanha suas crianças, que as motiva, que participa da sua vida escolar, que transmite bons valores, cujos membros passam bons exemplos, estará contribuindo enormemente para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem dessas crianças. Desde que a criança nasce ela recebe estímulos da mãe e é envolvida por diversas formas de informações que já a colocam em contato com o mundo e com o meio no qual está inserida. A família, como grupo social inicial, é essencial para que a criança ganhe confiança, para que se sinta assistida, acolhida e valorizada. Sem estes atributos, a criança terá imensas dificuldades em potencializar sua aprendizagem e evoluir de forma gradativa e proveitosa. À medida que a criança vai se desenvolvendo ela passa a participar de outros grupos sociais. Alguns deles, devido aos contatos serem mais duradouros, resultam em formas mais estáveis de integração social. Nestes meios sociais há normas, hábitos e costumes próprios, divisão de funções e posições sociais definidas. Além da família, a vizinhança, a escola, a Igreja, o clube, o Estado etc. Todos eles influenciam a construção de valores da criança e produzem impacto no seu desenvolvimento escolar e pessoal. A família sempre teve papel inquestionável na formação do indivíduo, entretanto, vivemos numa época onde o modelo de família sofreu uma enorme alteração. Aquele padrão tradicional denominado “família nuclear” ou “família conjugal”, composta basicamente de pai, mãe e filhos, todos habitando o mesmo espaço, não é mais o modelo absoluto. Nossa sociedade promoveu um

rearranjo dessa estrutura e hoje, com as separações constantes e novos casamentos, surgem famílias dentro de famílias, convivendo sob um mesmo teto. A idéia de um pai ou uma mãe cuidadores, dá lugar a diferentes pais e mães “gerenciadores” de filhos que nem sempre são seus. A sensação de abandono e insegurança destas crianças é grande. A ausência dos pais, envolvidos pelas exigências profissionais faz com que grande parte dos filhos fique aos cuidados de parentes (tios e avós), estranhos, ou entregues à TV e à Internet. Assim, pais e mães que trabalham fora o dia todo, geram crianças carentes de atenção e de acompanhamento. A falta de tempo para orientação acaba transferindo para a escola até mesmo ensinamentos rudimentares. A ausência dessa responsabilidade tão elementar tem provocado em muitas famílias um individualismo sem precedentes, e como resultado vemos famílias desestruturadas, sem moral, sem princípios, sem valores, sem respeito às autoridades e ao próximo. Fica evidente que essas famílias pretendem que a escola assuma uma tarefa com a qual elas não estão dispostas a arcar. A participação coletiva envolvendo pais e professores é fundamental para que escola e família caminhem juntas.. Todos os segmentos da escola devem ter clareza das finalidades, dos objetivos, das ações e dos serviços oferecidos pela escola. Isso se constitui no passo inicial da transparência dessa relação que é necessária e indispensável. A escola não pode chamar os pais somente para falar dos “problemas dos seus filhos”. Cabe à escola encontrar o melhor caminho para a participação dos pais e da comunidade escolar no processo educativo, evitando essa transferência de responsabilidade, onde a escola culpa a família que, por sua vez, culpa os professores e a instituição de ensino pelo mau desempenho e até pelo fracasso escolar. Portanto, este artigo pretende evidenciar a necessidade de buscarmos, enquanto professores e educadores, uma aproximação efetiva com as famílias, conhecendo seu contexto social, para implementar um modelo de participação decisivo delas. Será fundamental que a escola abra as portas para a participação de familiares e da comunidade, isso contribui para a qualidade e aproveitamento dos alunos e colabora para diminuir a evasão, a repetência, a violência e o fracasso escolar. Um trabalho de parceria se constitui em uma estratégia positiva na promoção do diálogo e do envolvimento de todos visando a melhora constante da escola e dos alunos.

Palavras Chave: Educação Infantil; Família; Parceria; Escola.

INTRODUÇÃO

A família é considerada o fundamento básico e universal das sociedades. Embora variem suas estruturas e funcionamento, a família, sem dúvida, exerce grande responsabilidade no processo de socialização da criança. O ambiente familiar contribui fundamentalmente para tornar a criança mais perspicaz e observadora. Porém, a carência de estímulos cognitivos na família torna seu desenvolvimento retardado, em comparação às crianças que possuem este incentivo. A influência que o meio social estabelece sobre a capacidade de aprendizagem da criança é relevante, sendo que esta influência ocorre tanto positivamente quanto negativamente. O primeiro e mais importante grupo social do qual a criança participa, a família, pode contribuir de maneira propícia e favorável, ou de forma nociva e prejudicial.

Todavia, a falta de participação dos pais na escola é um problema que traz grandes consequências, pois acompanhar de perto as ações da escola e ficar “por dentro” daquilo que lá acontece é de responsabilidade da família. E a função da escola seria promover encontros e espaços de interação, além de apresentar o que está se passando na escola, pois uma gestão democrática deve implicar necessariamente na participação da comunidade nas suas decisões. *“A responsabilidade da família na escola é acompanhar o processo de perto. O que está acontecendo, verificar o rendimento, perguntar sobre as aulas, questionar sobre trabalhos e tarefas, freqüentar as reuniões programadas pela escola e conhecer os membros do corpo docente são requisitos elementares para os pais que querem estar realmente atualizados quanto ao aproveitamento de seus filhos na escola. Estando por dentro de tudo que acontece na escola, fica muito mais fácil para os pais cobrarem da escola a medida necessária para melhorar a condição de seus filhos nos estudos”* (PAROLIN, 2007, p.25).

De fato, a responsabilidade da família se apresenta em duas frentes, a influência positiva no caminhar dos filhos, de forma acolhedora, incentivadora e motivadora, e sua participação no cotidiano da escola, contribuindo para que os projetos e decisões sejam democráticos. A escola, por sua vez, proporcionará todas as condições para que essa parceria se estabeleça de forma saudável, na certeza de que a escola, a família e o aluno sairão vitoriosos na batalha de formar cidadãos críticos e participativos numa sociedade degradada.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA

A família é o primeiro ambiente de socialização que a criança conhece, e tem papel preponderante no seu processo de aprendizagem. Basicamente, as relações familiares que a envolvem são produzidas por uma entidade identificada ao longo dos anos como *“Família nuclear ou Família conjugal moderna que é composta por pai, mãe e filhos, coexistindo por meio de laços de aliança e de consaguinidade. A família nuclear moderna surge como uma categoria interpretativa, como um tipo ideal que num determinado período permitiu a compreensão do real. Nessa concepção, todos os arranjos familiares que se encaixavam dentro deste modelo eram considerados como famílias boas, certas, estruturadas, sendo que todos os outros arranjos que não se enquadravam, constituíam-se em disfunções do sistema ou simplesmente em famílias desorganizadas e/ou desestruturadas”* (KALOUSTIAN; FERRARI, 2005, p. 93).

Todavia, é perceptível que o *“modelo de família nuclear vem perdendo espaço para os novos arranjos familiares, os quais trazem consigo um novo conceito de família que, apesar de ter novas configurações, não perde a sua essência. Isso representa produzir cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento. Nessa direção, compreende-se que, devido às transformações sociais que ocorrem, a família, hoje, busca, a todo o momento, lidar com as fragilidades existentes, promover melhor qualidade de vida a seus membros e efetiva inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem”* (CARVALHO 2000, P.14).

Independente do modelo familiar, é imprescindível que esta família invista tempo e atenção às necessidades de aprendizagem de seus filhos. Está claro que crianças que aprendem com mais facilidade são as que tem pelo menos um membro da família que investe nelas. Às vezes nem são os pais, mas um irmão ou outra pessoa que more na casa, e que manifeste interesse pelas atividades. Elas demonstram uma autoconfiança maior e mais desejo de aprender. Com apoio em casa, elas se sentem seguras e motivadas, e como consequência, aprendem com mais facilidade. Porém, entre os alunos que demoram mais para aprender, estão os que tem famílias mais ausentes, onde não existe diálogo, onde não há participação ou interesse pela vida escolar da criança, e raramente aparecem na escola. Famílias que possuem o hábito da leitura, influenciam forte e positivamente a aprendizagem de suas crianças. *“A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida,*

de perpetuar valores éticos e morais. Por melhor que seja uma escola, por mais bem preparados que sejam seus professores, jamais suprirá a carência deixada por uma família ausente” (CHALITA, 2001, P.17).

As crianças possuem o desejo de sentirem-se amadas, aprovadas e elogiadas, quando recebem elogios da mãe ou do pai, quando recebem atenção, carinho, respeito e confiança, terão um incremento na sua autoestima. *“A ajuda dos pais é decisiva no componente emocional, pois o carinho com que cuidam e o interesse sincero que demonstram com seu progresso escolar, o esforço que fazem para garantir condições de estudo em casa, aumentam a autoestima da criança e faz com que ela se interesse mais em aprender. Já alunos com baixa autoestima tem grandes possibilidades de apresentar problemas como depressão, insucesso nos estudos e outros problemas que ele levará para a vida” (ZAGURY, 2003).*

A criança amada lida melhor com as dificuldades da vida, na escola ou fora dela. Amar o filho significa apoiá-lo carinhosamente, não deixar que ele se sinta abandonado. E isso é obrigação dos pais, independente do nível cultural, social ou econômico. Alunos incentivados e apoiados pelos pais alcançam melhores resultados na aprendizagem, e pais que assim procedem são encontrados em todos os níveis sócio-econômicos.

A FUNÇÃO DA ESCOLA

“A escola é uma instituição potencialmente socializadora, ela abre espaço para que os aprendizes construam novos conhecimentos, dividam seus universos pessoais e ampliem seus ângulos de visão. Aprendam a respeitar outras culturas, outras verdades e outros tipos de autoridade. Nessa instituição, o mundo do conhecimento, da informação, ou seja, o mundo objetivo mistura-se ao mundo dos sentimentos, das emoções e da intuição, enfim, ao mundo do subjetivo. Emoção e razão se fundindo em busca de sabedoria” (PAROLIM, 2005).

A escola é uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, promove, também, a inclusão social.

“Ela é um importante meio social. O âmbito familiar é o primeiro meio social de todo indivíduo. É o espaço onde ele passa a exercer papel fundamental no decorrer de sua trajetória. Pois são as experiências vividas no contexto familiar quando criança, que irão contribuir para a formação enquanto adulto. Assim, a escola passa a ser o espaço social depois da família, local onde se institui a cidadania. É o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa

comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra” (TOSTA, 2013 p. 8).

Com estas mudanças no contexto das famílias e o papel que as escolas passaram a desempenhar, muitos debates e estudos revelaram alguns aspectos importantes no que se refere ao papel e responsabilidades das referidas instituições no desenvolvimento dos estudantes/filhos. Elas mostram a importância do diálogo entre ambas nos processos de aprendizagem nos espaços da Educação Básica. *“Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possa fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência”* (OSORIO, 1996, p.82).

A função da escola não está apenas em proporcionar uma simples transmissão do conhecimento, tem um compromisso social para além disso.

“Preocupa-se também em prover a capacidade do aluno de buscar informações segundo as exigências de seu campo profissional ou conforme as necessidades de seu desenvolvimento individual e social. A escola precisa, a cada momento, fazer o aluno pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar, etc. Para isto é preciso que os professores trabalhem com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões e divergências, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista” (FREITAS, 2011).

A escola possui uma missão institucional explícita:

“o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Para tanto, deve oferecer situações que favoreçam o aprendizado, onde haja sede em aprender e também razão, entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno. Se ele compreender que, muito mais importante do que possuir bens materiais, é ter uma fonte de segurança que garanta seu espaço no mercado competitivo, ele buscará conhecer e aprender sempre mais” (GALLO, 2008 P.20).

Todas estas referências apenas reiteram o pensamento uniforme de que a “família” é onde se fundamentam as bases da sociabilidade e do acolhimento. Oferece

estrutura, suporte e atenção, se responsabilizando por acompanhar seu desenvolvimento escolar. Quando ela insere a criança no meio social “escola”, compromete-se em auxiliá-la, provendo a assistência devida, incentivo, motivação e estímulo na busca do seu desenvolvimento como aluno e cidadão. Como este retrato não corresponde à totalidade das famílias, as escolas estão sendo exigidas a desempenharem funções que vão muito além daquilo que é seu encargo. O resultado tem sido o que comumente é chamado de fracasso escolar, no qual o abandono, as reprovações, a má formação e o desinteresse são protagonistas.

FAMÍLIA E ESCOLA, UMA PARCERIA FUNDAMENTAL

A escola tem procurado ao longo dos anos estabelecer relações com as famílias de seus alunos, visando, principalmente, melhorar o desempenho escolar, o desenvolvimento cognitivo e o respeito às práticas comportamentais que são esperadas dos alunos. Quando escola e família tem uma linguagem comum e adotam procedimentos de forma colaborativa, torna-se viável que os alunos adquiram uma aprendizagem significativa, além de um desenvolvimento intelectual e emocional mais harmonioso. É preciso entender que a criança é uma pessoa, apenas com menor capacidade física e de defesa do que as demais, e, por isso mesmo, merecedora de tratamento afetuoso.

“Entender que toda criança é uma criança, vê-la como criança, analisar o meio em que ela vive, exercitar a empatia de estar em seu lugar e até mesmo lembrar, buscar em nossas lembranças de infância os momentos que nos marcaram, tanto os agradáveis, quanto os desagradáveis. Essa é uma reflexão que as pessoas adultas precisam se permitir no convívio com uma criança, pois é a história vivida por ela desde o seu nascimento, que pode ajudá-la no seu desenvolvimento, ou seja, na sua forma de integração e vivência na sociedade” DALLARI (1986, P.21).

Uma constatação surpreendente que dificulta o fortalecimento dessa parceria é a existência de pais ausentes, os quais são encontrados em todos os níveis sociais. A riqueza econômica de uma família não é garantia de que a criança terá o incentivo dos pais. Aliás, muitas vezes acontece o contrário, parece que quanto mais ricos são os pais, menos tempo eles tem para os filhos.

“A criança que se sente amada lida melhor com as dificuldades da vida, na escola ou fora dela. O toque e o diálogo são mágicos, criam uma esfera de solidariedade, enriquecem a emoção e resgatam o sentido da vida. Não é possível que sejam desenvolvidas as habilidades cognitiva e social sem que a emoção seja trabalhada” (CURY, 2003).

A consolidação da relação escola/família é fundamental. A família como espaço de orientação e construção da identidade de um indivíduo deve promover juntamente com a escola uma parceria, a fim de contribuir para o desenvolvimento da criança. A aprendizagem e o desempenho escolar dependem da relação familiar e principalmente da relação professor/aluno, a qual é fortalecida quando a família se compromete com essa ação. Uma reportagem da revista *Veja* do dia 24 de setembro de 2008, apontou que o desempenho dos alunos da Coreia do Sul se mostrou acima da média de países com desenvolvimento superior. Segundo a pesquisa, tal fato deve-se ao envolvimento da família no processo de aprendizagem.

Os pais acompanham os filhos nas lições de casa de forma sistemática, e em alguns casos voltam a estudar pra poderem ajudar os filhos no aprendizado. De acordo com o trabalho, existe uma relação direta entre o engajamento das famílias no processo de aprendizado e os bons resultados alcançados.

“Os melhores exemplos nesse campo vêm de países asiáticos, como Japão e Coreia do Sul, aonde as mães chegam ao extremo de fazer cursos para aprender a lição dos filhos. A experiência oriental, que tem contribuído para colocar tais estudantes entre os melhores do mundo, serve de alerta para as famílias brasileiras”.
(Matéria publicada em *VEJA* no dia 24 de Setembro de 2008).

Podemos citar um caso similar, *“...outro exemplo de sucesso que temos é o das escolas de Reggio Emilia, na Itália, que tiveram sucesso em suas ações pedagógicas com o trabalho conjunto entre família e instituição escolar. O trabalho entre pais e professores é cooperativo, levando em conta que todos têm muito a aprender uns com os outros. As crianças são muito beneficiadas por esse modelo, uma vez que o vínculo entre escola e comunidade acaba formando uma grande família”* (ABUCHAIM, 2009,p.39).

Quanto maior for a união destes dois meios sociais, maiores serão os resultados potencializados. Apesar dos vários exemplos apresentados, muitas famílias não investem tempo e comprometimento, assim a parceria Família-Escola, lamentavelmente, está longe de ser uma realidade. Para combater este estado de coisas, motivar as famílias, democratizar a gestão escolar, envolver a comunidade e atender às determinações do Conselho Nacional de Educação, as escolas regulamentam estas práticas sociais, oficializando-as através do seu projeto político pedagógico, tornando públicos seus ideais comunitários.

PPP COLETIVO – ESSENCIAL PARA A PARCERIA FAMÍLIA / ESCOLA

O conjunto das aspirações de uma escola, seus objetivos, metas e propósitos que ela pretende alcançar, bem como os meios pelos quais ela buscará concretizá-los, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico conhecido como PPP. As próprias palavras que compõem o nome deste documento esclarecem bastante daquilo a que ele se propõe:

Projeto: Consiste em esforço temporário empreendido com um objetivo pré-estabelecido, definido e claro. Tem início, meio e fim definidos, duração e recursos delimitados, em uma seqüência de atividades relacionadas.

Político: Considera a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela deverá seguir.

Pedagógico: Define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Quando alinhadas estas três colunas, o PPP ganha a força de um guia. Aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores mas também para funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para funcionar como uma bússola, apontando a rota a ser seguida, e deve ser flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos. O PPP deve contemplar, segundo especialistas, alguns quesitos importantes: Missão, Clientela, Dados sobre a aprendizagem, Relação com as famílias, Recursos, Diretrizes Pedagógicas e Planos de Ação. Assim, por conter tantas informações significativas, o PPP se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação que qualquer membro da equipe gestora ou pedagógica pode consultar a cada tomada de decisão.

No quesito que estamos refletindo, Relação com as Famílias, o PPP definirá como atuar para que os pais ou responsáveis estejam por dentro do que acontece na escola, incentivando seus filhos a se desenvolverem e criarem um vínculo cada vez maior e melhor com a escola. Assim, *“o PPP não pode permanecer engavetado, desatualizado ou inacabado. Pelo contrário, o PPP deve ser um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazos”*, (PADILHA, 2008).

O projeto político-pedagógico é um documento de construção coletiva que une todos os segmentos de uma unidade de ensino. Ele traduz a reflexão e a discussão crítica da sociedade e da educação com o intuito de desenvolver a própria organização

do trabalho pedagógico em suas especificidades, níveis e modalidades. Ele pressupõe a união de todos os setores para viabilizar a concretização dos compromissos coletivos.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014), o Projeto Político-Pedagógico foi um dos temas em destaque, explicitando que *“é preciso romper com as práticas autoritárias e centralizadoras ainda arraigadas na cultura política da sociedade e demarcada pelas desigualdades sociais para uma tomada de decisão, especialmente no campo educacional, adotando o princípio da gestão democrática nos sistemas de ensino e proporcionando o efetivo fortalecimento dos diversos segmentos da comunidade escolar, garantindo autonomia aos gestores, à comunidade escolar, aos trabalhadores da educação e afins, compartilhando as decisões de forma democrática, por meio da participação popular”*.

O texto reforça ainda que *“a relação entre qualidade e participação, no âmbito das instituições educacionais e dos espaços educativos, bem como da organização da educação, vai além da competência técnica. Envolve questões políticas internas e externas aos sistemas de ensino e às instituições educacionais, inclusive na adoção de novos modelos de organização administrativa e de gestão, nos quais sejam garantidos a participação popular e o controle social baseado na concepção de gestão democrática, intersetorial, que se contrapõe a processos de gestão gerencial, burocrático e centralizador, enfatizando o cumprimento do artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), que recomenda a instituição de conselhos escolares e a construção democrática e coletiva do PPP”*. (CONAE 2014).

O Projeto Político-Pedagógico, elaborado coletivamente e administrado por uma Gestão Escolar Coletiva, onde todos os profissionais envolvidos no processo pedagógico atuam de forma a obter um direcionamento comum e padronizado, produzirá um fortalecimento nas relações entre a escola e a comunidade, mantendo todos focados na qualidade da educação, trazendo cada vez mais famílias para a vida da escola. Está aí uma grande possibilidade de transformar essa realidade nada favorável que enfrentamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a Família é o primeiro meio social com o qual a criança convive, reconhecemos seu papel primordial de acompanhamento de todos os processos do seu desenvolvimento. A criança toma seus familiares como referência, e estes devem se atentar ao seu comportamento diante dela. É mais recorrente, por

exemplo, que sua figura masculina seja o pai, aquele que oferece referências a respeito de postura, comprometimento com metas e responsabilidade. A mãe, ou figura feminina, na maioria das vezes é para a criança uma referência de cuidado, atenção e respeito. Os Irmãos mais velhos, por exemplo, podem influenciar em suas escolhas culturais e também na postura diante de colegas. Vínculos afetivos, em geral, são bem determinantes.

Todavia, essas influências podem ser negativas, caso não haja afeto, preocupação com seu desenvolvimento e cuidados com sua aprendizagem. Ao ingressar na escola, ela terá imensas dificuldades, pois se sentirá insegura e fora dos padrões. A escola fará todo o possível para reverter essa situação, porém, será necessário que haja cooperação e participação efetiva da família no processo. A parceria família-escola é essencial para alcançar o objetivo de aprimorar o desenvolvimento cognitivo do aluno. A atenção e o engajamento dos pais e responsáveis em casa, aliados à motivação e comprometimento dos professores na escola, terão como resultado um desenvolvimento constante e sadio da aprendizagem deste aluno. Na prática cotidiana percebemos o quanto é difícil alcançar esta condição, porém não é impossível.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Patio - Educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2009.
- CARVALHO, M. C. B. de.(Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHALITA, Gabriel. **Educação, a solução está no afeto**. São Paulo – Editora Gente, 2001.
- CONAE 2014, EIXO V – **Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social** (P. 80).
- CURY, Augusto Jorge. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. São Paulo, Academia da Inteligência, 2007.
- DALLARI, Dalmo de Abreu, et ali. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.
- FREITAS, Ione Campos. **Função social da escola e formação do cidadão**. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com.br /2011/>
- GALLO, Silvio; **Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar**. In: O sentido da Escola. ALVES, Nilda & Garcia (2008).

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. 7.ed. São Paulo: Ed.Unicef : Cortez, 2005.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996..

PADILHA, Paulo Roberto . Seminario Internacional para la Formación On-line de Actitudes. 2008. (Congresso).

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.

TOSTA, M. C. **Síndrome de alienação parental: a criança, a família e a lei**. Disponível em: < <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/> (2013).

ZAGURY, Tânia. **Educar sem culpa: A gênese da ética**. 21ª Edição. Rio de Janeiro. Record, 2005.



O PAPEL DAS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

Rosana Gomes

Formada em Pedagogia e em Gestão Comercial.

RESUMO

Este trabalho teve como finalidade refletir sobre a Psicopedagogia e a sua importância para lidar com o fenômeno da aprendizagem. Compreender o processo de aquisição do conhecimento, tanto na esfera do aprender como na do ensinar, buscando o aperfeiçoamento desta relação, ressignificando a visão sobre a dificuldade de aprendizagem. A Psicopedagogia tem como ideal entender como as pessoas constroem o conhecimento e, ao identificar estes caminhos, propiciar estratégias e ferramentas que possam produzir as transformações individuais e coletivas que viabilizem a aprendizagem de forma significativa na vida dos alunos da instituição de ensino. A Psicopedagogia surgiu como uma resposta aos problemas de aprendizagem que não tiveram solução na Pedagogia e nem na Psicologia. Assim, seu campo de atuação envolve tanto a área da educação quanto a área da saúde, e tem como foco trabalhar nestas duas dimensões mas sempre se relacionando com o meio no qual os alunos estão inseridos. *“O objeto central do estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana, seus padrões evolutivos normais e patológicos, e a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento”* (BOSSA, 2007 P.8).

A evolução da Psicopedagogia tem acontecido de modo considerável no decorrer dos anos, e se abre para as inúmeras possibilidades de construção do conhecimento, valorizando o imenso universo de informações que nos rodeia. A forma mais comum é a Psicopedagogia Clínica, que funciona em caráter predominantemente curativo, tendo como espaço de trabalho o consultório com atendimento individualizado. Porém, a Psicopedagogia oferece um olhar sobre a aprendizagem em outras instituições em que o indivíduo esteja inserido. *“A Psicopedagogia Institucional possui um caráter predominantemente preventivo, e normalmente a atuação acontece com pequenos grupos de alunos, com trabalhadores ou pessoas em geral. A área*

institucional se divide hoje em três formas de atuação: A Escolar, a Empresarial e a Hospitalar” (SERRA, 2012, p.6). Sempre preocupada com o fenômeno da aprendizagem, a Psicopedagogia Institucional busca uma forma preventiva de ação, pois *“transforma a atenção individual em grupal, analisa os sintomas, considerando a gama de relações que existem numa instituição, e propõe projetos de atuação que apontem para uma mudança global, sem deixar de atender os casos concretos que aparecem como sintomas das tensões existentes na instituição”* (BARBOSA, 2001 p. 64). Muito se tem discutido acerca das dificuldades de aprendizagem que crianças e adolescentes tem demonstrado, tais como: problemas emocionais, comportamentais, dislexia, disgrafia, disortográfica, distúrbios de leitura, autismo, problemas cognitivos, sociais e biológicos. Assim, o psicopedagogo deverá proporcionar uma investigação em todos os aspectos que possam estar contribuindo de alguma forma para a problemática a fim de intervir da melhor maneira possível na busca das soluções. No enfoque clínico, o psicopedagogo vai investigar, diagnosticar, nortear e buscar resolver os problemas que surgem nos processos de ensino-aprendizagem. No enfoque escolar, ele deve voltar-se para o conhecimento do sujeito, seja ele educando, educador ou alguém que esteja envolvido no processo e apresentar contribuições no sentido de prevenir o surgimento ou repetição dos problemas de aprendizagem.

Considerando que a Psicopedagogia propõe que o próprio sujeito seja o autor de sua aprendizagem, *“intervir nesse processo é criar mecanismos que contribuam para que o aprender do sujeito da aprendizagem possibilite, num processo dialético, a transformação da realidade bem como a transformação de si mesmo”* (OLIVEIRA, 2009, p. 73). Essas intervenções são fundamentais tanto para superar os obstáculos no processo de aprender, quanto para ações preventivas nas diversas instituições, em especial na Escolar. As intervenções se utilizam de recursos que funcionam como ferramentas de uso contínuo da Psicopedagogia que, como uma área de estudo e especialização, deverá possibilitar a criação de estratégias que busquem caminhos para potencializar a capacidade de aprender, indicando soluções novas para problemas antigos.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é altamente influenciada pelo trabalho do educador, promovendo aulas significativas, interessantes, incorporando as tecnologias existentes como ferramentas e instrumentos para favorecer o ensino e a aprendizagem. Utilizar-se das novidades e informações trazidas pelos alunos para modificar e contribuir com o

tema e os conteúdos, proporciona aulas mais dinâmicas e interligadas com a realidade, despertando o interesse em aprender e coletar novidades para o cotidiano escolar. Propostas assim elaboradas favorecem as práticas dos educadores. Dessa forma, o professor estará colaborando para que seus alunos possam trabalhar e até mesmo solucionar problemas do presente e do futuro.

Entretanto, sabemos que não é sempre assim que acontece o ensino nas instituições escolares, e isso se torna, para muitos alunos, um local em que seus medos, angústias, problemas e dificuldades de aprendizagem se manifestam. Surge nesse cenário a Psicopedagogia que tem:

“por objetivo compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e ou problemas de aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica num dinamismo. A Psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo.” (FERMINO, 1996 p. 127).

Dessa forma, a Psicopedagogia vem colaborar com todos aqueles que tem dificuldades de aprendizagem, que são reprovados, que não conseguem acompanhar os seus colegas e que muitas vezes são “deixados” para trás no processo de aprendizagem. A insatisfação e a inquietação dos profissionais que trabalham com as dificuldades de aprendizagem concorreram para que surgisse a Psicopedagogia, permitindo que diversas áreas do conhecimento como Psicologia Cognitiva, Psicanálise, Sociologia, Linguística, Antropologia, Filosofia, e muitas outras viessem ao socorro destes alunos que apresentam sérias dificuldades de aprendizagem.

Assim, torna-se fundamental a atuação do psicopedagogo, profissional que fará uso destas funcionalidades, atuando tanto na esfera clínica, quanto na esfera institucional, particularmente na abordagem escolar, promovendo uma reflexão sobre o fazer pedagógico e sobre as mediações no processo ensino-aprendizagem. Ao diagnosticar os problemas, é essencial proceder as intervenções necessárias, sem as quais todas as fundamentações da Psicopedagogia perderiam seu valor.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA

Os tempos de pós-modernidade em que vivemos trouxeram situações preocupantes para nossa sociedade. O acesso à informação cada vez mais rápido e o volume super abrangente, as mudanças nas relações entre patrões e empregados, que afetam totalmente o mercado de trabalho, a necessidade de formação cada vez mais

extensa sem a devida contrapartida salarial. As mães passaram a ocupar cada vez mais postos de trabalho para poder compor a renda familiar. Assim, o modelo antigo de mães em casa, cuidando dos filhos, foi alterado, e as crianças estão passando a freqüentar a escola cada vez mais cedo, e a quantidade de alunos por sala aumentou ainda mais.

Como conseqüência, os problemas de aprendizagem chegam mais cedo também nas escolas. Para fazer frente a este desafio inicial, que avança para todo o período escolar e ainda para além dele, surge a Psicopedagogia:

“Pais estão matriculando seus filhos. na Educação infantil, cada vez mais cedo. Logo, a instituição de ensino que atende esta clientela vem assumindo, inúmeras responsabilidades no que tange à educação das crianças. Diante desse fato, a Psicopedagogia pode contribuir [...]tanto na prevenção dos problemas de aprendizagem, por meio da orientação dos docentes e instituições no que tange à questões pedagógicas e metodológicas; quanto na intervenção precoce dos problemas de aprendizagem, evitando que estes se instalem”.(COSTA,2012).

A Psicopedagogia vem lançar um novo olhar para as dificuldades de aprendizagem que, antigamente, eram avaliadas biologicamente, ou seja, as crianças que não aprendiam eram levadas ao médico e muitas vezes submetidas a exames neurológicos. Componentes afetivos, sociais e culturais, que tanto interferem no ato de aprender, eram desconsiderados. A tendência é de lançar o foco da causa do não aprender sobre o aluno, mas é necessário refletir sobre nossas práticas pedagógicas e sobre o contexto que cerca estes educandos, inclusive o contexto escolar e familiar.

A Psicopedagogia almeja compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem.

“Nessa visão psicopedagógica, o aluno é visto de forma global, o seu cognitivo, o motor (movimento, psicomotricidade) e o lado afetivo são trabalhados e analisados. Na instituição escolar, o trabalho psicopedagógico possui duas naturezas: A primeira diz respeito a uma esfera curativa voltada para alunos que apresentam dificuldades na escola... O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno á situação de sala de aula, possibilitando o respeito as suas necessidades e ritmos. O segundo tipo de trabalho refere-se á assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores. Tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares entre professor e aluno, e redefinir os procedimentos pedagógicos integrando o afetivo e cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento” (FAGALI, 2008, p.9-10).

A Psicopedagogia auxilia indivíduos que se sentem impedidos para o saber, auxilia indivíduos com transtornos de aprendizagem, reintegrando o sujeito da

aprendizagem a uma vida escolar e social tranquila, numa relação mais afetiva e harmoniosa com o outro. Proporciona o reconhecimento de suas potencialidades e de seus limites, ressignificando conceitos que o influenciam no movimento do aprender. Ela oferece instrumentos para compreensão da situação da não aprendizagem de cada aluno em particular, levanta dados referentes ao contexto de ensino-aprendizagem da escola, desenvolve ações com toda a comunidade escolar, identificando as principais barreiras à aprendizagem e à maneira de como superá-las.

Dessa forma,

“Todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não-aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possíveis aprendizagens” (WEISS, 2012, p.27).

Logo, a *“Psicopedagogia precisa estar livre de interferências externas para poder realizar o seu trabalho de forma clara, sem conceitos pré-estabelecidos. Poder olhar sem a influência de outros olhares que muitas vezes querem e desejam esconder algo de si mesmo e dos outros, procurando muitas vezes se isentar de suas responsabilidades”* (WEISS, 2012, p.31). A autonomia da Psicopedagogia lhe confere a idoneidade necessária para sua missão.

A PSICOPEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES

As abordagens da Psicopedagogia são distintas, porém, muitas vezes complementares. A mais comum tem sido a abordagem clínica, cujo caráter é predominantemente terapêutico, com sessões individuais previamente programadas num espaço apropriado para tal. “Este espaço deve ser de aprendizagem, proporcionando ao sujeito chances de conhecer o que está à sua volta, o que lhe impede de aprender, possibilitando modificar uma história e não aprendizagem” (BOSSA, 2007). A Psicopedagogia clínica

“faz uma intervenção terapêutica por meio de profissional especializado que buscará não só a solução dos problemas de aprendizagem, mas também, a construção de um sujeito pleno, crítico e mais feliz. O tratamento começa com o diagnóstico clínico, que dará suporte para identificar as causas dos problemas de aprendizagem no desenvolvimento do sujeito e relação com sua família e grupos sociais” (ESCOTT, 2004).

O psicopedagogo “*somente poderá recomendar um tratamento após a anamnese (entrevista inicial) com os pais e com o aluno, com o objetivo de colher dados significativos sobre a história de vida do paciente*” (WEISS 2012 p. 61). Caso sejam identificados outros problemas, deve ser indicado um profissional especializado para ajudar no tratamento, como psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, entre outros. Assim, o psicopedagogo clínico, ao se utilizar de vários recursos para sua análise, atuará como mediador de todo o processo, orientando pais e escola qual a melhor atitude a ser tomada.

A abordagem institucional caminha por três áreas de atuação: escolar, empresarial e hospitalar. Na empresarial, o objetivo é melhorar o desempenho dos profissionais.

”Já que a aprendizagem humana é um processo contínuo, é fato que ela também se faz presente na fase adulta. Considerando que nenhum profissional, ao sair do seu curso de formação, está completo, podemos conceber o ambiente de trabalho, seja ele qual for, como um espaço privilegiado de aprendizagem. Essa abordagem pode auxiliar profissionais que apresentam dificuldade de adaptação a novos cotidianos, a novas funções, já que isso também é aprendizagem humana” (SERRA 2012).

A abordagem hospitalar ainda é pouco difundida no Brasil, mas ganha adeptos devido ao seu enfoque que é colaborar com o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes que estejam acamadas ou internadas por longos períodos, e, por isso, afastadas das escolas. Sua atuação é junto ao leito, buscando reduzir as defasagens que este afastamento acarreta. O intuito é de que este aluno, ao voltar para a escola, possa acompanhar a turma da melhor maneira possível.

A Psicopedagogia institucional escolar, seguramente, é a que mais nos impacta, afinal somos professores e trabalhamos no ambiente escolar, o qual é repleto de desafios grandiosos, proporcionais à complexidade deste espaço. Fracasso escolar, definição de currículo, planejamento pedagógico, avaliação de aprendizagem, conselhos de classe, elaboração de projetos, afetividade, relação com pais e comunidade, formação continuada dos educadores, inclusão, indisciplina, enfim, esta gama de obstáculos impacta fortemente os processos de aprendizagem. A Psicopedagogia escolar deve diagnosticar as causas e apresentar planos de ação preventiva para evitar o surgimento destes fatores prejudiciais ao desenvolvimento da aprendizagem. “*A atuação da Psicopedagogia na escola é muito representativa, e seu caráter preventivo inclui: Orientar os pais, auxiliar os professores e demais profissionais nas questões pedagógicas, colaborar com a direção para que haja um bom*

entrosamento entre todos os integrantes da instituição, e, o principal, socorrer o aluno que esteja sofrendo, qualquer que seja a causa” (BOSSA, 2007).

A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

A família é o primeiro vínculo social e afetivo da criança e é responsável por grande parte de sua educação, e de sua aprendizagem. Infelizmente, o que temos observado é que muitas famílias estão desorientadas, não sabendo lidar com situações novas: pais que trabalham e passam o dia todo fora de casa, outros que brigam o tempo todo, outros desempregados, usando drogas, pais analfabetos, separados e mães solteiras. Isso acaba sendo transferido para a criança, e esta entra num processo de dificuldade de aprendizagem e a família responsabiliza a escola.

“O professor é a primeira pessoa a detectar alguma falha no processo de ensino aprendizagem do aluno, e quando o professor tem na escola um profissional que pode trabalhar sistematicamente estas dificuldades, a metodologia e a forma de conduzir a aula, tendo conhecimento da real dificuldade do aluno, ele tem segurança. Dificuldade de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças freqüentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar” (SMITH, 2007, p. 15).

O psicopedagogo *“é como um detetive que busca pistas, procurando solucioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamentalmente é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para valendo-se desta investigação, entender a constituição da dificuldade de aprendizagem”* (RUBINSTEIN, 1987, p. 51).

O psicopedagogo amplia cada vez mais o seu campo de atuação: escolas, clínicas particulares, consultórios particulares e hospitais são alguns dos espaços de atuação. Na escola ele exerce sua atividade auxiliando os professores nas demandas de dificuldade de aprendizagem dos alunos *“Cabe ao psicopedagogo assessorar a escola no sentido de alertá-la para o papel que lhe compete, seja redimensionando o processo de aquisição e incorporação do conhecimento dentro do espaço escolar, seja reestruturando a atuação da própria instituição junto a alunos e professores e seja encaminhado a alunos e outros professores”* (BOSSA, 2007, p.67).

DEFICIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E FRACASSO ESCOLAR

Para a abordagem tradicional da educação,

“a aprendizagem é um produto mecânico que ocorre por meio da transmissão de idéias selecionadas e a escola é o lugar onde essa ação acontece. O indivíduo é passivo e apenas recebe o conhecimento. Para a abordagem sociocultural, o indivíduo constitui-se sujeito na medida em que toma consciência de sua história e se apropria da realidade, sendo um agente transformador da mesma. A educação assume um caráter amplo e não se restringe às situações formais de aprendizagem, pois a educação é um ato político” (SERRA, 2012 p. 39).

Entendendo que dificuldades de aprendizagem são uma “desvantagem para aprender”, que pode ser “*cognitiva*”, como a dislexia, por exemplo, onde o aluno apresenta dificuldade para ler ou escrever, mesmo com bom rendimento em outras áreas. Ela não é capaz de reter a informação e pode ser avaliada incorretamente como um aluno sem interesse. Todavia, pode ser hereditário e em alguns casos fazer uso de medicamentos. Uma avaliação responsável é essencial, visto que profissionais da educação costumam classificar dislexia em alunos quando a desvantagem é “*social*”. Existe uma distância considerável entre o universo do aluno e do professor. Muitas vezes o não aprender está mais formatado nas políticas de desigualdade, de acumulação de riquezas para poucos. Se as experiências de aprendizagem propostas pela escola, não forem socializadoras e integradoras, se tornarão produtoras de desigualdades nas suas práticas pedagógicas, não farão sentido para o aluno, e não ocorrerá uma aprendizagem significativa.

Todo este contexto coopera para o fracasso escolar, onde os alunos que não terminam o ensino fundamental ou médio, e os que concluem mal conseguem fazer uso do que aprenderam.

“A autonomia intelectual que a escola deveria garantir ao aluno não existe. A gente observa que os alunos concluem ensino fundamental e médio sem condições de fazer a leitura de um texto simples. Eles não compreendem as quatro operações fundamentais de forma que elas possam ser utilizadas na vida cotidiana. O que a gente aprende na escola nada mais é que a vida escrita em uma outra linguagem. Não saber interpretar este esquema de representação desvincula a escola da vida. O que se aplica na escola não se aplica na vida, o que se aprende na vida não serve para interpretar na escola. Está aí o grande fracasso. E isso piora a cada ano. Quando se eliminou a questão da reprovação, os alunos e professores não tinham mais instrumento numérico para avaliar a questão da aprendizagem, a coisa foi se agravando. Tirou-se a reprovação e não se colocou outro instrumento. Quem concluiu o ensino fundamental em grande

parte sai da escola sem sequer saber ler e operar de verdade as quatro operações fundamentais. Então podemos dizer que o fracasso escolar é o fracasso do sistema educacional. É um sintoma que revela que a educação brasileira vai de mal a pior” (BOSSA, 2011).

Dentro de uma realidade difícil como esta, a Psicopedagogia aparece com um enfoque sobre a dificuldade de aprendizagem que avalia os processos de modo interdisciplinar, buscando apoio em várias áreas do conhecimento, e analisa a aprendizagem no contexto escolar, familiar, afetivo e cognitivo.

AS INTERVENÇÕES E SUA CONTRIBUIÇÃO

“A atuação psicopedagógica institucional auxilia o resgate da identidade da instituição com o saber, mediando e resgatando o processo de ensino e aprendizagem” (PORTO, 2006 p.116). Ela propicia identificar no funcionamento institucional as configurações relacionais que podem estar obstaculizando o fluxo do ensinar e aprender. O alvo da intervenção psicopedagógica não é somente o aluno com problemas de aprendizagem, mas os mecanismos que integram a construção deste processo. A contribuição das intervenções psicopedagógicas é movimentar o ato educativo, como um fato global, resgata uma visão globalizada do do processo de aprendizagem. *“A intervenção a partir de ações que se caracterizam por uma atitude operativa, provocando no sujeito da aprendizagem a busca da operatividade, da resolução de um problema. Ela cria, mantém e fomenta a comunicação, para que os envolvidos possam se desenvolver progressivamente, a ponto de poderem se aproximar afetivamente da tarefa e realizá-la”* (BARBOSA, 2000 p. 215).

Alguns recursos, que são como ferramentas de uso contínuo na prática do psicopedagogo na instituição educacional, configuram uma atitude operativa e contribuem com a construção do processo de aprendizagem. Destacam-se: *“Mudança de situação”*: Aquilo que é sempre feito da mesma forma pode estar gerando situações conflituosas. Propor uma mudança é agir operativamente, é surpreender para intervir. *“Informação”* Para provocar um movimento em relação à determinada tarefa, fornecendo informações que não são acabadas e prontas. *“Acréscimo de Modelo”*: Apresentar uma outra opção para que determinada atitude possa ser efetivada. Em vez de dizer: “Não é assim”, se diz: “Esta é uma forma de pensar, mas vocês poderiam considerar também este outro aspecto”. *“Modelo de Alternativa Múltipla”*: Sem ofuscar o conhecimento do outro, oferece-se algumas alternativas que permitem a reflexão, a escolha, o teste, a conclusão. *“Mostra”*: Recurso não verbal que objetiva a revisão do

movimento do sujeito ou do grupo, sem necessariamente corrigi-lo. “Vivência do Conflito”: Criar um grau de ansiedade e desequilíbrio necessário para que essa vivência possibilite tensão e motivação para atingir metas propostas. “Problematização”: Criar situações-problema para hipóteses serem levantadas, testadas, confirmadas ou não, reordenando a forma inicial. “Destaque do Comportamento”: Comportamentos adequados assumidos pelo sujeito ou pelo grupo devem ser destacados. “Explicação Intrapsíquica”: Busca explicar para o sujeito ou grupo, o mecanismo interno que está sendo utilizado naquele momento. Pode referir-se à cognição e a afetividade que energiza a ação de aprender e de realizar tarefas. “Assinalamento”: Explicita um segmento da conduta, enfatizando a motivação, a meta, a conduta escolhida, etc. (BARBOSA, 2000 p. 218).

A intervenção psicopedagógica é uma ação que predetermina um movimento. Alguém numa atitude ativa, estabelecendo uma ligação, um elo com outro alguém. A Psicopedagogia está habilitada a intervir, produzindo uma transformação, que abrirá uma cadeia de ações para novas intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs promover uma reflexão a respeito da importância da Psicopedagogia, o como ela está se estruturando e lançando um novo olhar para as dificuldades de aprendizagem, considerando não apenas problemas físicos, mas levando em conta componentes afetivos, sociais e culturais. Ela propõe a desenvolver ações envolvendo toda a comunidade escolar, no intuito de identificar as principais barreiras à aprendizagem, e então combatê-las.

Para isso, destacamos a atuação da Psicopedagogia nas instituições e como ela tem se desenvolvido nestas frentes. À medida que ela se robustece, também se solidifica a figura do psicopedagogo que se capacita para encontrar soluções para os problemas de aprendizagem que surgem nas instituições, investigando os processos, considerando todos os fatores envolvidos. Este profissional está sendo requisitado de forma crescente.

Finalmente, constatamos que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar são inegáveis. Todavia, a Psicopedagogia surge como uma poderosa aliada para identificar os ofensores deste estado de coisas. Usando ferramentas de intervenção eficientes, ela contribuirá para que os problemas de aprendizagem sejam combatidos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BOSSA, Nádya Aparecida. **A psicopedagoga no Brasil: Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre Artmed, 2007.

COSTA, Teresinha de Jesus de Paula. **Contribuições para a práxis na educação infantil**. Revista Psicopedagogia Online,. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1487>. Jun/2012.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre a Psicopedagogia clínica e institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem**. Novo Hamburgo – RS: Feevale, 2004.

FAGALI, Eloisa Quadros. **Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 9 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008.

FERMINO, Fernandes Sisto... (ET AL). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Intervenção Psicopedagógica na Escola**, Curitiba-PR – IESDE, 2009.

PORTO, Olívia. **Psicopedagoga Institucional: Teoria, Prática e Assessoramento Psicopedagógico**. Rio de Janeiro-RJ; Wlak, 2006.

RUBINSTEIN, Edith. **A Psicopedagogia e o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, cap. 1.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Teorias e práticas da Psicopedagogia Institucional**. IESDE - Curitiba-PR, 2012.

SMITH, Corinne. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z : um guia completo para pais. – Dados eletrônicos**. – Porto Alegre: Artmed, 2007.



OS PRINCIPAIS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Cláudia dos Santos Perez

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Ensino Lúdico, Educação Especial e Inclusiva e Artes.

RESUMO

Este artigo propõe destacar o papel do coordenador pedagógico e suas principais atribuições no contexto da gestão escolar, e, conseqüentemente, os principais desafios que este profissional precisa enfrentar para cumprir as demandas impostas ao cumprimento de sua missão. Nas práticas cotidianas surgem muitas indagações sobre quais as responsabilidades designadas ao gestor escolar e ao coordenador pedagógico dentro da instituição de ensino. A Educação não pode ser vista como um “produto” a ser comercializado, pois possui características inegociáveis, envolve um compromisso filosófico e um ideal humanitário. No entanto, cabe ressaltar que o fator econômico é fundamental para viabilizar a aplicação desses aspectos. Se não cumprir exigências legais e não honrar compromissos financeiros, a instituição fica incapaz de se manter e atingir seus objetivos educacionais. As responsabilidades do coordenador pedagógico estão voltadas à organização e planejamento do sistema educacional e na elaboração e execução dos projetos pedagógicos, garantindo a melhoria sistemática da qualidade da educação na sua instituição. Além de definir estratégias, métodos e conteúdos que serão aplicados e promover avaliação, capacitação e motivação do corpo docente, deve intermediar a participação das famílias e da comunidade nos processos coletivos, visto que a gestão participativa democrática tem ganhado força nas últimas décadas. Entretanto, o coordenador pedagógico se depara com situações desafiadoras no seu dia-a-dia. Sendo ele um profissional experiente, acaba sofrendo um desvio de funções, tendo de tratar uma série de questões do ambiente escolar que o afasta dos seus objetivos principais.

INTRODUÇÃO

A principal atribuição do coordenador pedagógico é estruturar e acompanhar todas as ações relacionadas aos seus principais agentes: alunos e corpo docente. Atentar à capacitação e formação continuada dos professores para que atinjam os objetivos pedagógicos e produzam o desenvolvimento progressivo dos alunos.

A tarefa de coordenador pedagógico não é uma tarefa fácil, é complexa porque envolve uma clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos plenamente assumidos (LIBÂNEO, 2001 p 39).

A formação requerida para a função de coordenador não deve se restringir apenas ao acúmulo de títulos, mas necessita de um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas e como elas se atualizam e afetam seus alunos, a comunidade à sua volta, e o os agentes escolares, especialmente os professores.

O coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica, possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas (GRINSPUN, 2006 p 31).

INCUMBÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Enquanto a gestão escolar se ocupa da organização e da administração da instituição, adequando espaços físicos, contratando profissionais diversos, gerindo os recursos humanos, materiais e financeiros, cumprindo à legislação vigente para evitar prejuízos que levem a instituição ao fracasso, o Coordenador pedagógico é o profissional responsável pela atividade fim: promover uma educação de qualidade e que permita que a instituição seja conceituada e se perpetue.

É função do coordenador pedagógico, articular e mediar a formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais. O coordenador pedagógico deve mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. O coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele leva os

professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente, sem se desconsiderar a importância do trabalho coletivo (OLIVEIRA, 2009 p 27).

Além da preocupação com a qualidade de ensino, que passa pela constante qualificação do corpo docente, o que requer tomada de decisões e mudanças para que a equipe ensine mais e melhor, também existem outras atribuições no seu dia-a-dia: envolver os profissionais de ensino com a comunidade para fortalecer relações comunitárias e democráticas. Avaliar sistematicamente o trabalho pedagógico para validar ações iniciadas e propor outras que levem à excelência. Criar um ambiente que desperte o desejo recíproco de ensinar e aprender. Buscar processos de ensino que melhorem o desempenho e o desenvolvimento dos alunos.

O coordenador tem na escola, ou pelo menos deveria ter, uma função articuladora, formadora e transformadora, ser o elemento mediador entre currículo e professores. Além disso, no modo particular de ver, é aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais. O coordenador acompanha, supervisiona, apóia, assessora e avalia as atividades pedagógicas curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Além disso, cabe ao coordenador relacionar-se de maneira profissional com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico e didático (PLACCO, 2003 p. 67).

O coordenador pedagógico é figura fundamental para o desenvolvimento escolar, que busca arduamente a melhoria do ensino e da aprendizagem. Para isso, além de ações pedagógicas muito bem definidas, é essencial que ele elabore um plano de trabalho, detalhando as ações, o período de realização de cada uma delas, os recursos necessários para realizá-las, bem como os responsáveis por cada uma dessas atividades.

O coordenador é peça fundamental no quebra-cabeças da dinâmica escolar mas é preciso que esse quebra-cabeças esteja em constante processo de formação. Com peças dispersas por todo canto, peças às vezes perdidas e não lembradas, mas ele vê o todo e organizará o aparente caos. Tanto o planejamento dos professores quanto o plano de trabalho do coordenador devem ser flexíveis, tendo como objetivo orientar suas ações de forma a atingir as metas da instituição de ensino. À medida que surgem questões, dificuldades ou problemas no decorrer do seu trabalho, o coordenador deve tratá-las imediatamente (FRANCO, 2008 p. 128).

O sucesso da atuação do coordenador pedagógico depende de algumas ações importantes: É necessário conhecer muito bem o Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como o Regimento Escolar da instituição que ele coordena. Estes dois documentos são o alicerce daquilo que a escola se propõe a realizar no processo educativo, bem como garantem que o trabalho seja coletivo, compartilhado e vivido intensamente por todos os agentes da instituição. Além disso, o coordenador é quem faz a ponte entre a família e a escola, orientando quanto ao desempenho escolar dos alunos e propondo soluções para as dificuldades de aprendizagem ou conflitos disciplinares, entre outros.

Junto aos pais, o coordenador elabora e executa programas e atividades de integração e estreitamento de relações. Esta parceria pode ocorrer tanto de maneira informal, no acompanhamento do desempenho escolar dos filhos, quanto formal, pela participação nos conselhos. A escola deve aprender a partilhar sua responsabilidade com os pais, por isso é de suma importância a presença dos pais em todas as instâncias de decisão das escolas. Além dessas atividades, o coordenador pedagógico propõe estudos, discussões e revisão do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, estimula a inter-relação entre projetos didáticos, assegurando a unidade pedagógica. Também deve acompanhar o processo avaliativo escolar e institucional cuidando dos aspectos organizacionais do ensino: coordenação de reuniões pedagógicas; elaboração do horário escolar; organização das turmas; distribuição de professores; organização e conservação de material e equipamentos didáticos; planejamento e coordenação do Conselho de Classe. Também é assegurada, no âmbito da coordenação pedagógica, a articulação entre gestão e organização da escola, mediante o exercício de gestão democrática participativa, descentralizadora e autônoma (VASCONCELOS, 2002 p. 107).

Apesar de tantas funções essenciais, é perceptível que este profissional atua em constante desvio e acúmulo de funções, realizando tarefas que pouco agregam em suas responsabilidades. Muitas vezes, a falta de profissionais para desenvolver todas as atividades exigidas no dia-a-dia de uma instituição, acarreta este tipo de situação. Entretanto, os desafios encontrados para que ele cumpra eficazmente os seus propósitos são inúmeros e merecem uma cuidadosa apreciação.

DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O coordenador pedagógico é um profissional que atua apagando incêndios, resolvendo toda sorte de problemas pontuais, inviabilizando ações de longo prazo, tornando-os reativos e impedindo-os de agirem planejada e preventivamente. Formar equipes docentes preparadas e que possam fazer a gestão de pequenos conflitos em sala de aula, já seria de grande valor no trabalho do coordenador.

Um fardo pesado é colocado sobre ele, cobram-lhe o sucesso da escola (como se ele fosse o único responsável), e querem que ele resolva todos os problemas do cotidiano. Assim, várias metáforas são construídas com relação ao trabalho do coordenador pedagógico. “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. Ainda acrescentam: “fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos. Poderíamos resumir em poucas palavras as funções do coordenador, “faz tudo”, qualquer problema, é só enviar ao coordenador que ele resolve. Não é de estranhar que não sobre tempo para o pedagógico. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 82).

Estas ações pontuais freqüentes afetam a autonomia do coordenador para realizar suas funções. Juntos, a direção e a coordenação pedagógica, tem o papel de desenvolver o Projeto Político Pedagógico e suportar os professores a realizarem os planos educacionais definidos para a sala de aula. Toda averiguação, ajustes no processo e feedbacks são feitos pelo coordenador, o qual precisa de autonomia para transitar entre docentes e direção, para tomar decisões ágeis e objetivas, e impactar o mínimo possível o ambiente escolar.

É preciso convencer o diretor a direcionar recursos para novas tecnologias, fazê-lo acreditar em algo desconhecido até então, na funcionalidade e nos benefícios que serão obtidos. Além disso, o coordenador precisa ser capaz de transmitir as vantagens também para quem irá utilizar os novos recursos. Os coordenadores, em geral gostam da idéia de utilizar tecnologias atuais, mas precisam de investimentos por parte da direção e, posteriormente, a adesão dos professores. Também é raro que certos professores não se sintam confortáveis com o suporte oferecido pelo coordenador pedagógico, principalmente no que diz respeito ao tipo de didática empregada e aos métodos de avaliação utilizados. Por mais que o coordenador pedagógico mantenha uma postura orientadora baseada no diálogo e na construção conjunta de conhecimentos, existem docentes que têm dificuldades para aceitar críticas e sugestões (BLOG SOMOSPAR, 2016).

Outra característica indispensável ao coordenador pedagógico é ter uma boa comunicação, saber expressar-se de forma clara e objetiva, fazendo-se entender facilmente, visto que deve ser um mediador das relações interpessoais e pedagógicas.

Para isso, ele precisa estar informado sobre as questões da escola, interagir ativamente na instituição, sair de seu local e caminhar pelos corredores e salas, pesquisando também os sujeitos que dela fazem parte, para poder interferir eficientemente, mas sem autoritarismo, nas situações que lhe são conferidas. Saber elogiar, mas, sobretudo, saber criticar construtivamente, é um dos principais desafios que precisam ser enfrentados todos os dias.

As relações interpessoais são um requisito importante em todo espaço no qual transitam diversas pessoas, e saber mediar as relações é um fator imprescindível a todo profissional que desempenha um papel de liderança. No âmbito da escola não é diferente, por isso cabe ao coordenador pedagógico, como educador e líder nesse espaço, ter boas relações com todos os segmentos da escola. Sabendo que as tensões entre os diversos segmentos da escola sempre irão surgir, tendo em vista a diversidade cultural apresentada neste contexto, é relevante que esse profissional tenha a capacidade de saber ouvir e perceber aqueles a quem lidera, e também fazer as observações necessárias no momento adequado, consciente de que é preciso tempo para a construção da confiança que permite a coragem de expressar os seus próprios desejos (BRUNO, ALMEIDA e CHRISTOV, 2009 p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o papel do coordenador pedagógico, suas atribuições, suas expectativas e seus principais desafios, foi o objetivo deste artigo. É incontestável a importância deste profissional no contexto escolar atual, entretanto, no cotidiano da instituição, ele se perde num oceano de demandas que fogem totalmente às suas prerrogativas profissionais, dificultando sobremaneira alcançar seus propósitos.

Buscar melhor aproveitamento dos alunos e evolução constante do corpo docente mediante ações de formação continuada, construir um projeto político pedagógico coletivo e democrático, conhecer os estatutos da instituição e ser um agente motivador, pronto para fazer aplicar todas as ações e metas estabelecidas, é o ideal do coordenador pedagógico, que ele nem sempre consegue realizar.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, Jan a Jun. 2008.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Alternativa. Goiânia, 2001.

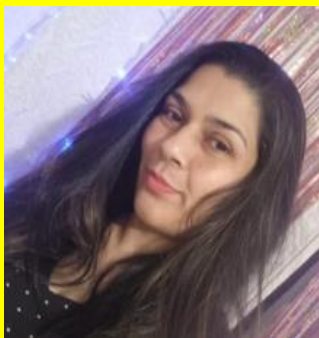
LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra M. dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. *Revista de Educação*, vol. 2, n. 4 - Jul./Dez. 2007.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PLACCO, Vera Maria N. de S. **O. Coordenador Pedagógico e o espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

SOMOSPAR, Blog educacional. Artigo: **Os desafios do coordenador pedagógico**. Em <https://www.somospar.com.br/coordenador-pedagogico-desafios/> Acesso Dez/2018.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.



GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, UM COMPROMISSO SOCIAL

Denise de Almeida Silva Motta

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Gestão Escolar e em Psicopedagogia Institucional.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi desenvolver uma breve reflexão sobre a gestão escolar democrática, seus conceitos e sua visão social, que deve estar alinhada aos anseios da coletividade, estimulando a participação de todos os agentes envolvidos no processo educacional e no cotidiano da escola e da comunidade a qual ela se propõe a servir. Num contexto de uma sociedade livre, em que a participação coletiva é de suma importância e que o próprio termo “participação” indica, na sua etimologia, fazer “parte” de uma “ação”, ou seja, colaborar com pessoas para aprimorar e qualificar a convivência, já evidencia o caráter de compromisso social e de valores solidários e altruístas. Tendo como foco esta visão participativa coletiva, a gestão educacional democrática buscará formas criativas para solucionar problemas que surgem no cotidiano escolar e alcançar o sucesso, não apenas aquele que é observado mediante o acompanhamento do aprendizado de forma contínua e sem retrocessos, mas através do saber ouvir, discutir, discordar, defender pontos de vista. Uma gestão que esteja promovendo estes valores em seus alunos, independentemente de sua condição social, raça, aparência ou religião, estará formando cidadãos autônomos e participativos. Esse é o real sucesso que uma gestão educacional democrática se empenha por concretizar.

INTRODUÇÃO

Até bem pouco tempo atrás, administrar uma escola era considerada uma tarefa burocrática e relativamente simples de se fazer. Era necessário, basicamente, cuidar para que a escola funcionasse de forma correta, aplicando as regras que já estavam em vigor, estabelecidas pelo Regimento Interno e trazendo para si todas as tomadas de decisão. Essa forma de direção era totalmente centralizadora e muitas

vezes arbitrária, com poucas chances de algo escapar do controle ou de se cometer erros que comprometessem o funcionamento ou a imagem da instituição.

Entretanto, nos dias atuais, as contínuas transformações tecnológicas, científicas e sociais reivindicam uma nova escola, e, conseqüentemente, um novo gestor, que demanda um perfil profissional contextualizado, inovador, pronto para ocupar a função de um diretor gestor e que tenha a visão de implementar uma gestão democrática. Não é uma questão de alteração do termo apenas, de “diretor” para “gestor”, mas uma mudança de estrutura e de conceito.

Nas discussões acadêmicas atuais, o tema da Gestão da Educação está sempre presente, especialmente quando se questiona as formas de administração e a participação coletiva. Importante destacar que as concepções de administração foram se aperfeiçoando com o passar do tempo, portanto, é necessário uma breve análise das origens da administração, como ela se desenhou e se desenvolveu, sob as influências de instituições seculares, como Família, Igreja, e Estado, até que pudesse chegar às escolas, evoluindo de um sistema administrativo tradicional para um modelo participativo e democrático.

Para reforçar os argumentos deste trabalho pareceu oportuno apresentar conceitos relacionados às origens e embasamentos da gestão escolar, uma vez que a função social da escola remete à formação acadêmica de seus alunos e seu desenvolvimento pessoal e cidadão. Conhecer como se consolidou a gestão escolar ao longo dos anos, e como ela veio se transformando junto com as mudanças sociais experimentadas nas últimas décadas, certamente auxiliarão na compreensão do advento da gestão escolar democrática.

O gestor deve ter em mente que administrar não se trata simplesmente de exercer os tópicos fundamentais da Administração que são: planejar, organizar, dirigir e controlar e aplicá-los aos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos, buscando racionalizar processos, cumprir metas ou obter lucratividade, como é comum na administração empresarial. Temos constatado que a gestão escolar que trabalhou com este conceito, acabou deixando de lado a singularidade que a escola oferece, ou seja, acabou por deixar em segundo plano valores como a formação do ser humano, sua autonomia e sua cidadania.

A gestão escolar democrática apresenta uma característica de organização que valoriza a participação da coletividade escolar, professores, gestores, funcionários, famílias e comunidade. Todos estes agentes tem a oportunidade e a liberdade de oferecer suas opiniões de maneira representativa, discutir seus pontos de vista e assim tomar as decisões que considerar melhor para a escola no seu cotidiano e para os

alunos na sua formação. Esta abertura ao diálogo é a marca da gestão escolar democrática, totalmente contrária à forma centralizadora e unilateral das administrações mais antigas.

Dentro desta visão administrativa, caberá ao gestor escolar viabilizar um ambiente educacional com reconhecida qualidade e que garanta que todos os participantes tenham assegurado o seu direito de apresentar seu pensamento e opinar a respeito dos temas discutidos. Neste contexto, o gestor deve exercer sua liderança através do diálogo, solucionando os conflitos e encaminhando os sistemas de ensino. Deve agir com imparcialidade, reforçando a ideia de participação coletiva de modo que os envolvidos reconheçam que estão tomando parte efetiva nos processos decisórios.

Para que o gestor escolar consiga atingir estes objetivos é necessário que ele elabore uma estrutura colegiada de responsabilidades na qual haja um sentimento corrente de cooperação, unidade e confiança. Deve incentivar a integração de todas as áreas de atuação, estar atento aos possíveis conflitos que surgirem e solucioná-los com rapidez, reduzindo assim divergências de ideias e seus conseqüentes atritos. Deve reconhecer as capacidades de todos os integrantes do processo educacional, adotando e estimulando a cultura de oferecer feedbacks, e, à medida que as decisões colegiadas forem tomadas, colocá-las em prática, dividindo as responsabilidades com todos os agentes envolvidos.

O perfil do gestor escolar contemporâneo deve englobar dois aspectos bastante significativos: o aspecto técnico e o aspecto político. A competência técnica contempla que ele conheça os fundamentos educacionais e pedagógicos. Demanda também uma base docente e domínio dos processos de gestão em uma organização escolar. A competência política requer uma sensibilidade para perceber os movimentos que envolvem e influenciam a dinâmica escolar, além de uma facilidade para atuar nas relações interpessoais e uma boa capacidade para trabalhar diferenças individuais, com foco no cumprimento do planejamento para que a escola atinja seus objetivos e promova seu papel social transformador e democrático.

Uma das principais atribuições do gestor escolar é prezar pela qualidade do ensino oferecido pela instituição. Ele é quem conduz a elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) e viabiliza a elaboração do currículo escolar. Deve, também, estar atento à avaliação dos conteúdos, se os alunos estão conseguindo assimilar bem ou apresentando deficiências, reorientar as ações pedagógicas, mas sempre com olhar coletivo e contando com a participação conjunta de todos os agentes educacionais. O gestor deve se aprimorar através de uma formação continuada que lhe possibilite uma

contextualização curricular e tecnológica, deve incentivar sua equipe a fazer o mesmo, para garantir que o ensino seja de qualidade e útil na vida dos educandos.

Além das questões pedagógicas, existem as questões administrativas e financeiras que também são de responsabilidade do Gestor Escolar. Como a documentação escolar, materiais, espaços, máquinas e equipamentos, pagamentos, bem como a manutenção de toda a estrutura da escola. Compete ao Gestor Escolar estabelecer as regras e as rotinas a serem seguidas na instituição.

Uma gestão escolar democrática requer um posicionamento visionário quanto à abertura que ela deve promover junto à sua comunidade, considerando as origens dos seus alunos, que chegam todos os dias vindos de lá e para lá retornam. Eles deverão se tornar cidadãos conscientes e participativos que farão a diferença nestas mesmas comunidades. Dessa forma, criar experiências diversificadas que busquem uma aproximação cada vez maior entre a escola e a comunidade é algo que o gestor escolar deve se empenhar em promover.

As experiências que podem produzir esta aproximação e promover uma afinidade ainda maior entre a escola e a comunidade vão desde atividades culturais até eventos esportivos ou de outra natureza, desde que seja mantido um clima de cooperação mútua e proporcionem estímulos à participação coletiva e às formas de livre expressão que irão fortalecer a consciência social e a convivência com as diferenças. Se estas ações forem tomadas, certamente a violência que cerca a escola e muitas vezes adentra o seu ambiente, será potencialmente reduzida e possibilitará que a comunidade dê à escola a consideração e a valorização que ela deve ter no seu bairro e na sua cidade.

A metodologia utilizada para elaboração deste estudo consistiu em transcrever todos os conceitos relevantes aprendidos nas aulas regulares e observados em debates acadêmicos, além da reprodução dos pensamentos mais significativos de autores conceituados e especializados pertinentes ao tema abordado. Assim, foram utilizados textos dos seus livros, artigos publicados, partes de seus comentários em vídeo exibidos nos mais diversos canais de conteúdo, sempre apresentando os créditos devidos.

UM BREVE HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR

As pesquisas relacionadas à administração escolar remontam há cerca de 100 anos, e apontam que desde essa época já eram utilizadas as técnicas organizacionais

baseadas na Teoria Geral da Administração, trazendo para a escola o conceito e a estrutura empresariais. Dessa forma, a escola atuava sob um modelo racional e burocrata, seu planejamento, organização e controle eram voltados para os resultados. Esse tipo de escola ainda é muito comum em nossos dias, funcionando nos moldes tradicionais, priorizando autoridade e hierarquia.

A gestão escolar democrática possui um enfoque é crítico e social, utiliza uma visão organizacional que prioriza as interações sociais, voltada para a participação da comunidade escolar, respeitando o contexto político e sociocultural. Nesse conceito, tanto a forma de gestão quanto o processo de tomada de decisões acontecem de forma democrática, contando com a cooperação de todos para atingir os objetivos que a coletividade almeja.

CONCEITOS TEÓRICOS DA ADMINISTRAÇÃO

Apesar de existirem inúmeras teorias administrativas que se desenvolveram ao longo dos anos, as mais significativas são: a Teoria de Gestão Tradicional, que teve seu apogeu até meados dos anos 60 a Teoria de Gestão Moderna, extremamente relevante e que ainda é bastante utilizada, e a Teoria de Gestão Emergente, que surgiu a partir dos anos 80, considerando os avanços tecnológicos e a velocidade com que as informações se propagam.

A Teoria Tradicional traz a visão administrativa que acompanhou a Revolução Industrial. Conforme as fábricas eram estabelecidas, adaptou-se um modelo de gestão com foco na produção, supervisão rígida, respeito absoluto à ordem hierárquica e uma atribuição definida e específica das funções de cada um dos operários. Com o passar do tempo esta linha teórica sofreu muitas críticas, como podemos ver no clássico filme Tempos Modernos, de Charles Chaplin, entre elas, destacamos as principais:

“..uma visão estreita do homem, considerando-o limitado e que precisa ser controlado por meio da racionalização de tarefas e vigiado pela supervisão. A organização do trabalho é como uma máquina e o homem apenas uma peça nessa engrenagem, sendo desvirtuado de sua condição humana e a exploração dos trabalhadores enfatizando decisivamente os interesses dos patrões. A fragmentação da tarefa reduz a necessidade de qualificação, tornando o trabalho monótono, repetitivo e alienador. Abordagem fechada, que não permite que o trabalhador conheça a empresa exceto o local no qual ele desempenha suas tarefas (OLIVEIRA, LIMA e SÁ, 2012 p. 15).

A Teoria Moderna se empenhou em valorizar aspectos humanos, técnicos e estratégicos das companhias. Basicamente, ocupou-se em melhorar o ambiente de

trabalho, em tornar claro para todos os empregados os objetivos da empresa, em usar métodos transparentes de avaliação, em oferecer mais oportunidades de desenvolvimento profissional e em descentralizar a liderança. Termos como planejamento estratégico, visão sistêmica e qualidade total, foram introduzidos no cenário administrativo durante esta formatação teórica de gestão. Um dos cenários administrativos pertencentes à Teoria Moderna é a conhecida Administração Japonesa, cujos princípios mais importantes são:

A ênfase no planejamento estratégico, visão sistêmica, supremacia do coletivo sobre o individual, busca intensa pela produtividade, flexibilização dos planos e estratégias, incentivo ao aprimoramento dos recursos humanos e ao trabalho em equipe, sofisticação tecnológica, padronização do trabalho, uso constante de mecanismos de manutenção, limpeza e arrumação do local de trabalho. Estas ações tem contra si: a dificuldade de adaptação à cultura ocidental e a dependência irrestrita de colaboração das pessoas envolvidas, o que é bastante difícil de se obter nas empresas. (ISHIKAWA, 19891 p. 65).

A Teoria Emergente é bem mais recente e refere-se às três últimas décadas. Nela, a proposta corrente é a de uma gestão que valorize os requisitos e tendências emergentes considerando temas importantes como:

“Valorização do Cliente: Cada cliente deve ser tratado de forma individual, a fim de que ele possa receber soluções adequadas às suas necessidades e não apenas produtos padronizados. A relação cliente/ fornecedor deve ser estável e duradoura, capaz de resistir às mudanças do mercado. Alavancagem do Impacto das Pessoas e Informações: As pessoas e as informações passam a ser consideradas relevantes como fatores de diferenciação em relação aos concorrentes. Uma empresa deve então ter capacidade para transformar conhecimentos, qualificações e informações pertencentes a seu pessoal em produção-solução para seus clientes. Organização para Lidar com Mudanças e Incertezas: Visando prosperar num ambiente repleto de mudanças e incertezas, uma empresa deve possuir estrutura suficientemente flexível a fim de permitir uma rápida reconfiguração das competências e dos recursos físicos. Os colaboradores devem estar motivados e abertos a novos conhecimentos para transformar mudanças e incertezas em novas oportunidades para o crescimento da empresa. Cooperação para Melhoria das Competitividades: Cooperar, internamente ou com outras empresas, é poder reduzir o time-to-market dos produtos e, ao mesmo tempo, obter uma maior eficiência em termos de custos. Uma estratégia seria utilizar os recursos existentes, independente de onde estiverem” (PIZO, 2002 p. 125).

Apesar da abordagem relativamente superficial destes conceitos das teorias de gestão mais difundidas e mais utilizadas nas empresas de um modo geral, foi possível

ter uma ideia de como elas evoluíram e corresponderam aos momentos políticos, sociais e econômicos ao longo do tempo.

A INFLUÊNCIA DESTES MODELOS ADMINISTRATIVOS NA GESTÃO ESCOLAR

O modelo de administração tradicional teve uma influência na maneira como a gestão escolar era conduzida. Nessa abordagem, sobressai claramente a centralização hierárquica da autoridade e das tomadas de decisão de forma unilateral e autoritária.

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços neste sentido, e controlando todos os recursos para tal. Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva quanto negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola. E do seu desempenho e de sua habilidade em influenciar o ambiente que depende, em grande parte, a qualidade do ambiente e o clima escolar, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem (LUCK, 1983 p. 16-17).

Esta vertente diretiva, que dominou o cenário educacional por décadas, não tornou a gestão escolar mais dinâmica e eficiente, pelo contrário, o diretor da escola tornava-se cada vez mais impessoal e técnico, preso às planilhas e à burocracia que nada traziam de efetividade e transformação na cultura educacional.

Dentro da Teoria Moderna de Gestão, as correntes da Administração por Objetivos, a Administração Participativa e a Administração Estratégica, influenciaram a gestão de inúmeras escolas, especialmente a Administração Participativa, que coincidiu com os movimentos de liberdade democrática do início dos anos 80:

Quanto à Administração Participativa, ela teve um impacto muito forte no cenário educacional brasileiro e nas características da gestão escolar. O movimento da retomada democrática no país fortaleceu os processos de delegação e participação, assim como o saudável hábito de discutir e decidir democraticamente, há tantos anos impedido. Com isto, a gestão escolar precisou adaptar-se a ações como colegiar e delegar, práticas totalmente incompatíveis com os modelos da teoria tradicional de gestão (OLIVEIRA, LIMA e SÁ, 201 p. 15).

O modelo de gestão emergente ainda está começando a gerar impactos na gestão escolar, expressões como reengenharia do projeto pedagógico, são relativamente novas e referem-se a mudanças rápidas e extensas que possibilitam à

escola uma adaptação ágil ao ambiente em que ela está inserida. Outras expressões como: mapeamento da instituição escolar, mudança de cultura organizacional, racionalização organizacional e reengenharia psicossocial também estão aparecendo no cenário da gestão escolar.

A GESTÃO ESCOLAR, PECULIARIDADES E CARACTERÍSTICAS

Como vimos anteriormente, os conceitos básicos de administração são diversos, mas suas colunas, planejar, organizar, dirigir e controlar se mantêm firmes e inalteradas. Entretanto, a administração escolar, ao se pautar apenas nestes conceitos, desconsiderando as particularidades tão específicas da organização de uma escola, especialmente o fim para o qual ela é concebida, que é o ser humano, acaba por substituir os valores educacionais por lucratividade, racionalização de recursos, gestão de resultados entre outros. Essa visão de gestão escolar não pode mais ser concebida.

Considerando que a Gestão consiste em impulsionar uma determinada organização a atingir seus objetivos, cumprir o seu papel na sociedade, exercer suas funções fim, no caso específico da Gestão Escolar, é formar pessoas para o exercício da cidadania, ou seja, o foco deve estar voltado essencialmente para o ser humano.

“Sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases econômicas, sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas da escola, da educação e da sua gestão. Logo, sua função social também necessita ser revista e seus limites e possibilidades questionados, pois a escola e as diversas formas de se fazer Educação estão inseridas na chamada “sociedade global”, também chamada “sociedade do conhecimento”, onde as profundas transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais vem causando impactos desestabilizadores à humanidade, e, conseqüentemente, exigindo novos conteúdos de formação e novas formas de organização da gestão” (SILVA, 2012 p. 10).

A Gestão Escolar, nos dias atuais, transcendeu as formas racionais e burocráticas de atuação, entretanto pode se utilizar delas, eventualmente, conforme forem necessárias ao bom andamento da escola, para que esta possa cumprir seu papel institucional perante a legislação vigente. Uma escola organizada e bem dirigida certamente atrairá professores capacitados e envolvidos, que viverão na prática a ideologia da própria escola.

“Há no ensino, na função de ensinar, em gérmen, sempre uma ação administrativa. Seja a lição, seja a classe, envolve tomada de decisões, envolve administração, ou seja, plano, organização,

execução, obediente a técnicas e métodos. De modo geral, o professor administra a lição, ensina, transmite o conhecimento, função antes artística do que técnica, e orienta ou aconselha o aluno, função antes moral, envolvendo sabedoria, intuição, empatia humana” (TEIXEIRA, 1968 p. 17).

Dessa forma, a Gestão Escolar deve estar atenta à qualidade da educação que oferece aos seus educandos, sem desconsiderar os impactos econômicos, sociais, políticos, culturais e tecnológicos, ou seja, fatores externos que afetam extremamente a dinâmica escolar tanto quanto os fatores internos. Entretanto, mesmo levando em conta todo este impacto, a escola deve garantir uma educação comprometida com conteúdos que preparem o ser humano para o mundo, para o trabalho, para o convívio em sociedade, desenvolvendo uma consciência que possibilite a construção de um mundo mais humano, mais justo, mais acolhedor e menos preconceituoso.

Para que esse ideal seja alcançado, é necessário que se assuma um compromisso pedagógico, orientado a direcionar as ações da sala de aula para aquilo que foi planejado. O processo educativo precisa evidenciar valores, conceitos teóricos, conteúdos técnicos, humanos e éticos. A pedagogia a ser adotada deve ser a da tolerância, do respeito e da solidariedade.

“A Gestão deve usar de sabedoria, desde a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, que continua sendo reconstruído a cada momento da prática, quando a ideia se transforma em ato e possibilita um novo pensar sobre todo esse processo de formação humana que se realiza na escola e pelo qual a gestão educacional consiste, portanto, na garantia de qualidade do processo de formação humana, expresso no Projeto Político Pedagógico, que possibilitará ao educando crescer com os conteúdos do ensino, que são, de fato, conteúdos para a vida, e tornar-se mais humano” (FERREIRA, 2003 p. 315).

Podemos concluir, portanto, que a característica principal da Gestão Escolar é o seu fundamento alicerçado nos objetivos educacionais, no atendimento aos interesses da comunidade, dando ênfase ao processo pedagógico criando conforme os objetivos educacionais planejados. Os desafios da escola contemporânea demandam uma escola com uma postura mais robusta e mais convicta em relação à missão com a qual ela está comprometida. Preparar os alunos não somente quanto a uma aprendizagem qualificada, mas para enfrentar a difícil realidade econômica e social que lhe é imposta.

PROJETANDO UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Muito se tem discutido a respeito das recorrentes transformações ocorridas na esfera do trabalho e os constantes desafios que isto impõe à Educação e à Gestão Escolar. Mudanças na sociedade e economia que não acontecem apenas no nosso país, mas no mundo todo, especialmente quando observamos que as tecnologias recentes se desenvolvem muito e com tamanha rapidez que afetam os processos produtivos, reduzindo os postos de trabalho e gerando um desemprego cada vez mais significativo, aumentando a miséria, a fome e a pobreza.

Considerando o impacto deste contexto, a Gestão Escolar também necessita acompanhar este cenário de transformações projetando medidas que tendem a fortalecer a autonomia, adotando metodologias de gestão específicas e plenamente conectadas à diversidade que nos cerca.

“A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva dos objetivos que buscam alcançar com a escola e da natureza do processo que envolve essa busca. Estes dois aspectos estão vinculados um ao outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar” (PARO, 2000 p. 152).

Ao tomar medidas dessa magnitude, a Gestão Escolar evidencia o seu compromisso e a sua autonomia, os quais são um direito constitucional, inclusive. A liberdade que esta autonomia confere se propaga para questões relacionadas à independência, participação coletiva e democracia.

“A Gestão deve se aproveitar dessa autonomia e aproximar ao máximo escola e família, viabilizando uma participação mais efetiva da comunidade e colocando na escola a responsabilidade de prestar contas de tudo o que faz. Está intimamente ligada à identidade da escola: sua missão, seus valores e princípios, seus clientes e o resultado que deseja chegar. Assim, o primeiro passo seria o de uma gestão mais democrática em todos os níveis: diretores eleitos, abertura à participação através de conselhos colegiados, além de um fluxo de comunicação constante entre as diferentes esferas dos setores. Em seguida, dotar as unidades escolares de uma boa infraestrutura, recursos pedagógicos, inovações tecnológicas, espaço físico, mobiliário, profissionais etc” (OLIVEIRA, LIMA e SÁ, 201 p. 135).

Neste contexto, o processo de gestão democrática das instituições de ensino remete a uma efetiva participação da comunidade no ambiente escolar, bem como no

processo decisório, o que fortalece imensamente a consolidação da democracia. Esta concepção tem levado educadores a projetar que a democratização efetiva do ensino, nas esferas pública ou particular, se dará através da democratização da gestão do sistema educativo, aliando a este o envolvimento das diversas instâncias da sociedade, famílias, moradores e movimentos populares.

“Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a dos professores, dos alunos, constituído-se como prática formativa, como elementos pedagógicos, metodológicos e curriculares. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão” (LIBANÊO, 2004, p. 139).

Considerando que um processo democrático só se concretiza após muitas lutas, e leva bastante tempo para ser reconhecido e se estabelecer, podemos verificar que na gestão escolar o mesmo acontece. Apesar dos esforços e desejo de muitos, ainda estamos longe de chegar a uma educação independente, pautada pela livre participação da comunidade e dos agentes educacionais envolvidos no cotidiano escolar. O que se percebe é que a gestão democrática parece estar apenas representada superficialmente, através de escolha de dirigentes escolares e algumas sugestões quanto a questões administrativas, financeiras e até pedagógicas. Entretanto, outras perspectivas como a melhoria das condições de trabalho dos professores e a formação de um projeto político pedagógico e um currículo voltados a combater os níveis de evasão e reprovação parecem ainda estar com um caminho bastante longo a se percorrer.

“Setores não desprezíveis que atuam na educação resistem à idéia de gestão democrática por não acreditarem que a ampliação dos mecanismos de participação seja capaz de oferecer um novo patamar para a elevação da qualidade do ensino e sua efetiva extensão aos setores oprimidos da nossa sociedade. A escola precisa se converter num veículo para essa transformação, interligando-se aos movimentos sociais para fazer parte de um coletivo com capacidade de dominar o poder e levar a sociedade ao caminho da democracia” (BASTOS, 2002 P. 54).

Planejar uma gestão escolar pautada em princípios democráticos viabilizará a condução de uma formação voltada para a cidadania, fundamental para o avanço de uma sociedade que almeja justiça, solidariedade e igualdade. A importância que a educação tem nesse contexto é gigantesca, pois sobre ela está a responsabilidade de impulsionar o ser humano a compreender a realidade ao seu redor, proporcionando a

condição para que as classes menos favorecidas possam ser transformadas através do conhecimento e da formação de valores existenciais firmados na igualdade e na liberdade.

Esta visão leva à conclusão de que a escola é um organismo social de suma importância para a formação da consciência cidadã, que atua de forma dinâmica e ativa, e não se restringe apenas a um ambiente com salas de aula e um professor que desenvolve um trabalho pedagógico por ele elaborado. A gestão escolar deve propor uma escola com significado, com objetivos maiores, que contempla o futuro sem desmerecer o passado, num processo cultural constante de reconstrução que tende a se perpetuar.

Assim, qualquer transformação na escola demandará tempo, persistência, disciplina e dedicação. Uma construção compartilhada, e que se comprove ser mais eficiente e mais satisfatória, que gere confiança e credibilidade para os professores, familiares e funcionários. Reformular a cultura da escola presume a substituição de valores e crenças que anteriormente direcionavam sua visão pedagógica para uma nova concepção que seja aderente ao seu atual momento histórico. Essa mudança deve ocorrer na perspectiva da formação para a cidadania. A comunidade que a escola alcança precisa valorizar “o ser cidadão” e lutar para que seus direitos sejam garantidos e preservados.

“Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: em resumo é ter direitos civis. É, também, participar no destino da sociedade, votar e ser votado, ter direitos políticos e sociais como participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Cidadania é um conceito histórico, isto é, significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos e no Brasil, não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito natural ou por sangue), mas também pelos direitos e deveres que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados nacionais contemporâneos” (SILVA, 2012 p. 26).

“Historicamente, a cidadania instaura-se a partir dos processos de luta que culminaram na Declaração dos Direitos Humanos, nos Estados Unidos e na Revolução Francesa. Esses dois eventos romperam com o princípio de legitimidade que vigorava até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão. Desse momento em diante, todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias étnicas, sexuais e etárias. Nesse sentido, pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão mais concreta de exercício da democracia” (PINSKY; PINSKY, 2003 p. 88).

Outro fator importante a se ressaltar quanto à formação do ser cidadão que a escola planeja construir na gestão democrática é que a própria escola é o único canal capaz de capacitar, para o mundo do trabalho e para a cidadania todas as crianças, jovens e adultos que almejam uma vida melhor através de uma formação estudantil de qualidade.

“Da escola, espera-se que ela promova a capacidade de discernir, de distinguir e de pensar, que supõe assumir o mundo, a realidade histórica como uma matéria perceptível e com objetividade que nos permita sua maior compreensão e intervenções deliberadas. Da escola se espera o fortalecimento de sujeitos que, capazes de elaborar conhecimentos, contingências e estruturas, possam imaginar outros mundos ainda não concretizados e neles investir com paixão para construir tempos e lugares que ampliem as alternativas da realização humana e social” (LINHARES, 1986 p. 16).

Desta forma, ao planejar uma visão democrática, o gestor escolar deverá ter diante de si a certeza do nível de transformação que este projeto educacional proporcionará a todos que esperam ver na educação a realização da sua formação acadêmica como um verdadeiro trampolim para uma vida bem sucedida e para uma cidadania plena.

Esta construção é puramente coletiva e participativa, e somente será possível se houver diálogo e respeito. Mesmo quando ocorrem divergências de pensamento, existe a necessidade de se discutir ideias, compreender os pensamentos de todos, identificar os interesses, analisar as alternativas possíveis e então tomar decisões. Neste contexto, a presença de um gestor escolar alinhado com esta formatação ideológica, utilizará seus conhecimentos e sua capacidade de articulação para conduzir o debate de forma saudável e imparcial.

A gestão escolar democrática, dessa forma, tem na figura do seu gestor escolar, um profissional de extrema importância. Além de seus conhecimentos acadêmicos, ele necessita também de atributos que o capacitam para o desempenho desta função: transparência, liderança, autonomia, participação, competência, representatividade. Deve assumir compromissos e responsabilidades que garantam que os objetivos de desenvolvimento do ser humano sejam incluídos nos conteúdos de ensino que possibilitarão aos estudantes tomarem parte ativa numa sociedade que os respeitará como seres humanos e cidadãos.

A IMPORTÂNCIA DO GESTOR NO MODELO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Como temos visto até aqui, as transformações observadas ao longo das últimas décadas, e que, aliás, ainda estão ocorrendo em diversos setores da nossa sociedade, tem atingido a educação e as escolas de um modo geral. Uma das principais mudanças é a que está ligada à figura do gestor escolar. Dirigir uma escola não é mais uma tarefa simplesmente administrativa e burocrática. Cuidar dos bens da escola e de seu funcionamento ou cumprir as regras que a legislação impõe e aplicá-las de forma a garantir que a escola não sofra percalços financeiros, já não são mais as funções principais deste profissional.

Essa transformação social, cultural, científica e tecnológica, tem levado à construção de uma nova escola, e, em consequência, um novo diretor, conhecido como gestor escolar. Não se trata apenas de uma mudança da terminologia, este novo profissional precisa ser muito bem preparado e estar totalmente focado nas suas prerrogativas organizacionais. O gestor passa a adquirir um reconhecimento da comunidade, pois ele se habilita a ser um articulador das relações interpessoais e um moderador, especialmente na condução das participações democráticas e na aplicação das decisões na prática diária da escola.

O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

Para que uma escola, então, cumpra o seu papel social ela necessita substituir o enfoque de administração e estabelecer o foco de gestão, no qual alguns aspectos se destacam:

“A essência das transformações que um gestor escolar deve considerar é: 1- Mudar a visão. De processo fragmentado para uma visão de processo globalizado. A interação é a prática social da escola, assim, todos participam da organização da escola. 2 – Mudar o Modelo. De um processo burocrático e hierárquico, verticalizado, evidenciando o compromisso de uns para mandar e controlar o trabalho de outros, autômatos e independentes, para um processo de coordenação, horizontalizado, no qual uns trabalham com os outros, com contribuições e responsabilidades individuais, mas com ações coordenadas em prol da organização coletiva. 3 – Mudar o trabalho. De trabalho individual para trabalho em equipe, pois reinam como princípios norteadores na Gestão Educacional: a democracia, a participação e o espírito de equipe” (ARAÚJO, 2009 p. 33).

O gestor escolar deverá estar focado na busca constante da qualidade de ensino. Entretanto esta condição não mais passa por uma determinação autoritária, mas passa, agora, por uma visão atrelada à democratização e à participação de todos os agentes escolares nos processos decisórios, com ações estruturadas e planejadas em conjunto.

Para atuar nessas duas frentes, qualidade de ensino e participação coletiva, o gestor escolar deverá conciliar duas perspectivas essenciais da proposta educacional:

“A qualificação técnica. Exige o conhecimento dos fundamentos da Educação e da Pedagogia, acrescida da necessária base docente, bem como dos processos de gestão de uma organização em nível micro (escola), e macro (sistema). A qualificação política. Exige sensibilidade para perceber e antever todos os movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, considerando as individualidades (diferenças individuais) e coordenando o potencial da instituição para atingir sua finalidade, vindo, então, a instituição a cumprir o seu papel social” (BORDIGNON E GRACINDO, 2000 p. 174).

Todos temos a plena consciência da necessidade de implementarmos uma mudança nessa conjectura educacional, mas na grande maioria das escolas ainda não temos visto essas ações na sua prática cotidiana. A estrutura organizacional das escolas parece ainda estar arraigada em procedimentos e normas ultrapassadas. Assim, a escola, no discurso, apregoa uma gestão democrática, todavia, um simples olhar para seus sistemas de trabalho, mostrará que ela permanece vinculada a organogramas, fluxogramas, normas rigorosas e processos irredutíveis.

Para que esta verdadeira mudança de paradigma deixe de ser uma ilusão utópica e seja uma realidade na vida da escola é necessário que o gestor escolar seja um líder que saiba conduzir a escola a estes objetivos. Para tanto, é preciso que ele apresente algumas características de liderança, dentre elas:

“Líder de Linha Local: Para realizar experimentos organizacionais significativos, objetivando averiguar se as novas aptidões de aprendizado produzem resultados melhores, organizar-se pela sua própria especificidade a desenvolver teorias administrativas e organizacionais, pois o foco na gestão educacional deve também considerar o aspecto empresarial. Isto tem sua importância no fato de que muitas escolas particulares sucumbiram e muitas municipais, estaduais e federais estão completamente sucateadas. Líder Executivo: Desenvolver infraestrutura de aprendizado e melhoria permanente, dando suporte aos líderes de linha. Tem por responsabilidade desenvolver uma nova visão, e no acompanhamento do processo, buscar o aperfeiçoamento das

normas e de uma cultura empresarial voltada ao aprender. Líder criador de comunidades: São semeadores da nova cultura. Profissionais capazes de identificar e mobilizar pessoas predispostas a promover mudanças. Esses líderes circulam livremente pela organização para além de difundir novas aprendizagens, auxiliar nos experimentos organizacionais” (SENGE, 2005 p. 84).

Exemplos de lideranças empresariais de sucesso são bastante inspiradores, pois os atributos que se esperam dos líderes na gestão escolar também se entrelaçam no mundo corporativo. Os aspectos encontrados nesses líderes são exatamente os que devemos encontrar em qualquer atividade, especialmente numa escola com gestão democrática. Jack Welch, um dos maiores empresários de todos os tempos, indica outras características importantes para líderes que querem vencer e alcançar o sucesso:

“Os líderes são incansáveis em melhorar a equipe, usando todos os encontros como oportunidades para avaliar, treinar e reforçar a autoconfiança. Eles se empenham para que as pessoas não só compreendam a visão, mas também para que a vivenciem e a respirem. Os líderes se põem no lugar de todos, transpirando energia positiva e otimismo. Os líderes angariam confiança com franqueza, transparência e reconhecendo os méritos alheios. Os líderes tem coragem para tomar decisões impopulares e agir com base no instinto. Os líderes questionam e instigam, por meio de uma curiosidade constante que se aproxima do ceticismo, esforçando-se para que suas perguntas sejam respondidas com ações. Os líderes inspiram a assunção de riscos e o aprendizado constante, dando o exemplo. Os líderes comemoram” (WELCH, 2005 p. 98).

Com estes conceitos de liderança empresarial de sucesso em mente, podemos associar estes atributos ao líder numa gestão escolar democrática. Tal líder deve saber ouvir, incentivar o envolvimento de todos no processo juntamente com ele. Não tomar nenhuma decisão individualmente, mas considerar as posições de todos. As pessoas que possuem algum cargo, devem liderar e concentrar suas forças para a construção de um ambiente propício à criatividade, à busca de novas experiências, ao trabalho em equipe, ao aprendizado constante e à implantação das mudanças projetadas.

Neste contexto, se torna fundamental além dessa competência administrativa, a competência técnica, a liderança intelectual e o relacionamento interpessoal. Além destes, dinamismo, adaptabilidade, capacidade analítica para entender o contexto econômico, político e social e perspicácia para avaliar o peso que estas variáveis exercem sobre a comunidade escolar. Para isso, é muito importante saber como estabelecer metas e objetivos, criar planos de contingência (Plano B), antevendo

possíveis imprevistos e estar reavaliando processos e elaborando constantemente novos planos de ação.

“A relação humana interpessoal deve ser encarada como parte importante do processo de transformação da gestão, propiciando um ambiente de transparência, confiança, com clima de cooperação e não de competição. Dentro desse perfil é preciso ter habilidades para planejar, organizar, avaliar resolver conflitos, ser líder, comunicativo, aberto às quebras de paradigmas e ao pioneirismo de novas criações. Os profissionais precisam de firmeza, união, clareza e objetividade das equipes de apoio” (ARAÚJO, 2009 p. 40).

O gestor escolar se aprofunda no entendimento das suas responsabilidades compreendendo o alcance das perspectivas da administração, do currículo, do projeto político pedagógico, das estratégias, do envolvimento da equipe e da participação coletiva. Estes aspectos bem trabalhados e bem geridos farão com que a escola seja eficiente no seu propósito de transmitir conteúdos de qualidade para seus alunos, valorizando sempre sua condição humana e sua cidadania:

“Dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento das dificuldades” (LUCK, 2009 p. 2).

Dessa forma, o perfil do gestor escolar deve ser o de um profissional que busca a qualidade da educação, usando sua liderança em benefício do todo. Ele deve ter uma visão analítica para prever circunstâncias negativas futuras, deve ser um entusiasta, agregando a comunidade e incentivando a participação de uma forma harmoniosa e democrática.

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Levando em conta que a escola é uma organização muito complexa, cuja finalidade é o ser humano, é esperado do gestor escolar que ele domine o planejamento, seja um negociador hábil na construção das estratégias que farão com que os objetivos estipulados sejam alcançados. Deve incentivar a incessante busca pelas melhores maneiras de se aperfeiçoar a descoberta de novos conceitos de ensino, de conhecimento e de transmissão destes conteúdos aos alunos em sala de aula. Para isso, deve estar sempre procurando desenvolver uma formação continuada, não apenas a sua, mas de toda a sua equipe docente.

“Algumas atribuições do diretor de uma instituição: supervisionar atividades administrativas e pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade; conhecer a legislação educacional, buscar meios que favoreçam sua equipe, dentre outras. No exercício dessas atribuições é importante estar em formação continuada, ou seja, estudar constantemente na busca do aprimoramento e amadurecimento, criando dessa maneira uma bagagem de experiências enriquecida e que, compartilhada com os pares, favorecem o desenvolvimento profissional. Em face a essa realidade, desenvolver, atualizar e rever constantemente os conhecimentos, deve fazer parte da realidade do gestor escolar e dos professores postulantes a essa função, desde que haja um processo de capacitação a esse serviço, de modo que desenvolva competência para o avanço efetivo das funções de gestor e colaborador para a sua realização. Desse modo, conhecer e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais, constitui-se uma das principais e constantes preocupações do gestor escolar na ânsia em realizar um bom trabalho, no sentido de liderar e orientar sua escola com competência e melhorar o desempenho no social, para alcançar os seus objetivos” (LIBÃNEO, 2004 p. 217).

O senso comum entre os profissionais da educação aponta que a capacitação e a formação continuada são elementos imprescindíveis para o seu pleno desenvolvimento, uma vez que a Educação está em um constante processo de transformação, e a todo momento novas teses, novos conceitos, novas teorias se apresentam trazendo novas possibilidades, novos ensinamentos e novas metodologias.

Além do volume de trabalho administrativo e burocrático que o gestor deve executar ou gerenciar nos dias de hoje, o seu papel não consiste apenas em dar ordens ou realizar atividades administrativas. Dessa forma, é essencial que o gestor escolar, além das suas formações básicas, desenvolva uma formação continuada, que lhe permita construir as suas competências e o estimule à busca constante de aprendizado e atualização dos seus conhecimentos profissionais.

“A formação docente, inicial ou continuada, precisa ser enfrentada em termos da geração de políticas públicas, da constituição de uma “cultura valorizadora da formação”, da construção de atitudes, nos vários níveis da estrutura educacional, de valorização deste aprimoramento profissional. É necessário desenvolver habilidades e competências que permitam o “aprender a aprender”, a construir uma identidade profissional sólida, Além dos conteúdos pedagógicos, deve-se investir na formação de cunho político e humanista, abrangendo um maior conhecimento da realidade educacional brasileira e o desejo de intervir nessa realidade” (OLIVEIRA, 2003 p. 16).

É consenso que o gestor escolar precisa desenvolver, durante sua jornada de formação continuada, competências de cunho científico, ou seja, domínio de conteúdos específicos da sua área de atuação como liderança, noções de legislação escolar e administração, planejamento e aplicação de metodologias tecnológicas. Também deve aperfeiçoar competências de cunho pedagógico aplicando suas habilidades em prol do aprimoramento dos conteúdos, do ensino, do currículo e do projeto pedagógico. E deve, ainda, fortalecer suas aptidões nas relações interpessoais. O gestor precisa saber se relacionar, estimular, compartilhar, trabalhar em grupo e se comunicar muito bem. O gestor escolar deve estar atento sempre a estas competências e reforçar continuamente seus conhecimentos nestas áreas.

“Ter competência para desenvolver o seu papel e buscar aperfeiçoamento constante são as principais características de um bom gestor. Entretanto, são poucas as ofertas e o que existe deixa um pouco a desejar. É comum as Secretarias convocarem os gestores para as mesmas palestras e oficinas destinadas aos professores - o que às vezes é necessário, mas está longe de ser o suficiente. A formação continuada do gestor tem de prever uma orientação constante no local de trabalho, nos moldes de uma tutoria, e permitir a troca de experiência entre os pares. "As redes devem ter uma equipe de supervisores e cada um deve se responsabilizar pelo acompanhamento de um grupo de formadores. Somente com essa combinação, é possível identificar as necessidades da função e trabalhar os conteúdos indispensáveis a todos que ocupam esse cargo” (BLOG GESTÃO ESCOLAR, 2017).

Disponibilizar uma formação que seja capaz de construir uma aprendizagem firme e robusta que desenvolva as capacitações exigidas para que ocorra uma transformação efetiva no processo educativo passa, sem dúvida alguma, pela formação dos gestores, e deve estar atrelada ao tipo de escola que se pretende construir.

“Considerando o contexto educacional complexo da atualidade, que devido ao acúmulo de atribuições transferidas hoje à escola, podemos dizer que as mudanças necessárias só acontecerão se tivermos como ponto de partida uma boa formação dos profissionais que nela atuam, incluindo entre eles os gestores (diretores, vice-diretores e professores coordenadores). Sabemos que a identidade e a atuação dos gestores das instituições também são essenciais no âmbito dessa escola democratizada, complexa e necessária. Entendemos ser papel desses profissionais decidir sobre problemas e dilemas da organização escolar, integrando os membros da equipe escolar num processo de análise e reflexão, em busca de soluções para os desafios que se deparam em seu trabalho cotidiano” (LEITE e LIMA, 2015, p. 46,47).

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Uma gestão escolar democrática, que tem como objetivo construir a cidadania dos seus alunos, necessita adequar sua estrutura organizacional a essa prática democrática, com uma visão crítica, adotando estratégias tanto administrativas quanto pedagógicas que possam responder às exigências de um tempo repleto de avanços sociais e tecnológicos.

A gestão deve estar apegada aos processos permanentes de mudanças e à valorização da autonomia e à cooperação coletiva de todos os envolvidos no projeto de emancipação e participação nas tomadas de decisão através de ações conjuntas e bem elaboradas. Estes conceitos exigem um gestor articulador:

“Sua formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, contextos complexos diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões envolvendo maior participação dos membros da sociedade e para adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais” (MACHADO, 1998 p. 2).

Essa demanda por um gestor escolar líder e competente, determinado a introduzir mecanismos democráticos que objetivam valorizar o ser humano através do engajamento de toda a instituição e da comunidade à sua volta, implicará na criação de um robusto programa de educação continuada, como, aliás, orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96.

“O programa de educação continuada não deve ser restrito ao aspecto educacional somente, mas também ao desconhecido campo empresarial para a grande maioria das escolas. Ao gestor escolar incumbe formar uma equipe compromissada com o bom desempenho da escola, tanto no sentido pedagógico quanto no empresarial. Uma equipe envolvida e comprometida com a organização apresentará propostas e inovações pedagógicas sob um nível empresarial, sugerindo propostas de redução de custos, representando a escola como um cartão de visitas, “vendendo” a imagem da instituição. Assim, é preciso fazer com que a gestão das escolas seja confiada a profissionais capacitados e qualificados” (ARAÚJO, 2009 p. 32).

A LDB 9.394/96 de 26 de Dezembro de 1.996 contempla no seu artigo 67 que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

A formação continuada propõe estimular o aprimoramento do conhecimento e a capacitação das habilidades e competências do gestor escolar e também do corpo docente. Trata-se, inclusive, de garantir um direito social, tanto dos gestores como dos alunos e educadores, extremamente necessário à promoção da gestão escolar democrática.

Há uma constatação de que, em muitos lugares, há gestores que não possuem especialização e alguns sequer possuem nível superior, apenas alguma licenciatura pedagógica, muitas vezes, é a prática diária o seu único orientador. Para cobrir esta lacuna, foi implementado, em caráter experimental, o Programa Nacional Escolas de Gestores da Educação Básica. Trata-se de um projeto do Governo Federal que tem como objetivo principal *“contribuir para o desenvolvimento profissional do professor gestor e a melhoria na qualidade dos processos de organização e gestão da escola”* (BRASIL, 2009).

A princípio, essa formação acontecia na categoria de curso de extensão com uma carga de cem horas. A partir de 2006, iniciou-se o curso de especialização em Gestão Escolar empregando uma carga horária com 400 horas direcionado, preferencialmente, a profissionais de escolas públicas. Atualmente, são oferecidos cursos de especialização e aperfeiçoamento em parceria com uma quantidade considerável de faculdades.

“Percebe-se que formação continuada na área da educação ganhou força com o passar dos anos, através de movimentos crescentes das políticas públicas que incentivaram os estados e municípios a buscarem maior qualificação aos seus profissionais, pois a aprendizagem de forma contínua deve ser constante na vida dos profissionais da educação” (MACHADO, 1998 p.3).

A maioria dos educadores defende a ideia de que a formação continuada dos professores passe a ter em seus conteúdos conhecimentos sólidos e fundamentados sobre conceitos de administração escolar e não somente aos gestores. Este pensamento é motivado pelo fato de que, na gestão democrática, todos são protagonistas do processo de participar da gestão da escola, portanto, todos os agentes devem possuir habilidades que precisam ser aprendidas e desenvolvidas na formação continuada.

“Do mesmo modo que se admite que a administração enriquece, em muito, a prática pedagógica, provendo-a e suprimindo-a de racionalidade na busca de determinados fins, a prática

administrativa pode também ser enriquecida pela relação pedagógica, na exata medida que esta seja compreendida como prática democrática” (PARO, 2009, p. 465).

Nos dias atuais, já se reconhece que possuir noções e fundamentos de gerenciamento e administração não são uma prerrogativa exclusiva do diretor da escola. Dessa forma, quando as práticas administrativas e as práticas pedagógicas se entrelaçam no cotidiano da instituição, tanto gestores quanto professores, ao vivenciar estas experiências, adquirem novos conhecimentos e passam a ter seu trabalho excepcionalmente qualificado.

“Há uma série de disposições na LDB sobre os profissionais da educação, incluindo a orientação no que se refere a três campos específicos de formação: a inicial, a pedagógica e a continuada. Dessa forma, a formação inicial deveria contemplar o atendimento à formação de professores para as séries terminais do ensino fundamental e para o ensino médio; a formação pedagógica deveria atender os “portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”; e a formação continuada deveria atender aos profissionais de educação dos diversos níveis, aí incluindo também os de nível superior” (BLOG EDUCA BRASIL, 2021).

A LDB considera a formação continuada como um direito legítimo de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino. As Secretarias Estaduais e Municipais também desenvolvem projetos específicos de formação continuada conforme suas peculiaridades locais.

Assim, todas estas legislações viabilizam a progressão funcional e propiciam a qualificação das competências dos profissionais, professores e gestores, para que assim possam estar preparados para a árdua incumbência de adequar as suas ações e das equipes aos modelos colegiados de gestão democrática.

CONSOLIDANADO A GESTÃO ESCOLAR NA VISÃO DEMOCRÁTICA

Idealizar uma gestão escolar ativa e que se caracterize pela participação coletiva nos processos de tomada de decisão, implica em alicerçar o conceito de que todas as ações construídas na escola se traduzem em uma prática social estruturada, cujas intenções comportamentos e condutas são influenciadas pelo momento político e contexto social. Nesse ambiente escolar, todos os alunos são capazes de aprender e são os profissionais da educação os responsáveis por garantir este direito.

A instituição escolar, especialmente a escola pública, apesar de todos os seus contrastes, é, sem dúvida, o espaço de promoção da emancipação dos indivíduos mediante a apropriação do conhecimento, ressignificando seus valores e conceitos e tomando posse das convicções que formarão o seu caráter e construirão a sua cidadania. Consolidar espaços democráticos que enfatizem a participação coletiva nas tomadas de decisão durante a jornada escolar é uma condição essencial para obter uma escola de qualidade, humanizada e com foco na pessoa.

ASPECTOS DA SOCIEDADE QUE IMPACTAM A ESCOLA

É fundamental que o gestor escolar conheça as possibilidades que a escola tem a oferecer como espaço adequado e satisfatório para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, e quanto ao conceito de gestão democrática e de participação coletiva nos processos de tomada de decisão. Essa confiança precisa ser firmada por intermédio do estabelecimento de uma análise criteriosa e imparcial daquilo que idealizamos e almejamos em relação àquilo que vivemos no cotidiano. Deixar de lado o pensamento comum, benevolente e condescendente que convenientemente adotamos na nossa avaliação do contexto escolar no qual estamos inseridos. Ou seja, é necessária uma análise ponderada sobre o que se tem à mão, aquilo que se pretende alcançar, e desenvolver uma compreensão bastante realista acerca dessa contradição tão evidente.

“Numa análise parcial da escola pública atual, encontramos inúmeros contrastes que são facilmente detectados e são como um vidro onde se vê mas não se ouve: aulas organizadas em cinquenta minutos; em currículos fragmentados; nas carteiras enfileiradas; nas atividades padronizadas; nas respostas prontas; nos livros didáticos e apostilas seguidos à risca; na ausência de autoria do trabalho do professor; no elevado número de imposições do sistema de ensino; nas inúmeras provas que caracterizam as avaliações externas; na política de ranking entre as escolas; na forma de conduzir os processos formativos dos professores; na condução da recepção e tratamento da comunidade, nas relações hierarquizadas de poder. Assim, o debate segue imobilizado porque através desse vidro não há escuta” (SILVESTRE, 2016 p.83).

O pensamento comum é que este estado de coisas se consolida uma vez que eles reproduzem, em certa medida, as relações constituídas no cenário escolar, ou seja, gestores, coordenadores, colaboradores, professores, alunos e famílias

estabelecem uma relação de poder semelhante às relações que existem na sociedade de uma forma geral. Conceitos arraigados em uma sociedade que apenas retomou seu processo de democratização há poucas décadas e ainda não desfruta de um Estado Democrático de Direito. Esse contexto viabiliza a continuidade de formas de organização com poder autoritário.

“A sociedade que se produz na desigualdade, quando impelida a universalizar a educação básica, o faz de forma desigual e dual. Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990, o avanço quantitativo no ensino fundamental e a mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica” aprofundam a segmentação, o dualismo, e perpetuam uma relação débil entre ambos. A diferenciação e a dualidade aqui se dão pelo não acesso efetivo e democrático ao conhecimento. A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores é esvaziada de sua função específica e, por isso, se expande, se robustece e “cresce para menos” – uma escola da qual se exigem múltiplas funções, mas que se descarta de sua função precípua de garantir o direito de uma educação básica de qualidade” (PARO, 2011 p. 19).

Considerando que a sociedade se organiza mediante grupos de pessoas que assumem formas e posturas conscientes e políticas através de elementos institucionais históricos e contextualizados, a escola não pode ser vista a partir de uma visão segmentada, responsável apenas por transmitir conhecimentos e valores da classe dominante, mas ela precisa estar inserida no seu contexto social, com suas lutas e seus desafios.

“Como grupo social, a escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais. Não obstante, apesar da imprevisibilidade dessas relações, elas acabam por construir um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhes emprestam certa “regularidade” que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola” (FRIGOTO, 2009 p. 23).

Neste contexto em que a sociedade começa a dar passos para produzir formas democráticas para a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento da liberdade e autonomia do ser humano, torna-se fundamental compreender que esta missão não é exclusividade do gestor escolar, mas de toda a comunidade em que a escola está inserida. Aproximar a comunidade para o processo de tomada de decisões que regem os anseios de todos, certamente contribuirá para o

crescimento da instituição e também da própria comunidade, estabelecendo vínculos fortes entre todos os envolvidos.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA GESTÃO PARTICIPATIVA

Para promover uma gestão escolar democrática, que prioriza a abertura de espaços para a tomada de decisões participativas, em uma sociedade como a que descrevemos acima, é necessário compreender como este modelo de gestão se relaciona tão intimamente com a construção do projeto político pedagógico.

Assim como num jogo, onde cada peça se movimenta de acordo com as regras estabelecidas, transitando pelo tabuleiro, algumas peças com liberdade para se locomover de um jeito, outras de outro, todas, porém, são importantes e necessárias para desenvolver uma estratégia e alcançar o objetivo final que é vencer o jogo. Da mesma forma, assim como cada peça e cada movimento mantêm uma relação de dependência, podemos associar esta figura a uma escola, onde cada membro, exercendo sua função específica, contribui para o funcionamento da engrenagem. Talvez, o maior desafio de uma gestão democrática seja coordenar as peças e os movimentos de maneira harmoniosa, ou seja, criar oportunidades de debate para que cada um se sinta parte integrante e exerça sua contribuição no ambiente escolar. Cabe, então, ao gestor desenvolver mecanismos para que cada parte compreenda a importância de seu trabalho para a construção de uma escola de qualidade.

“Existem três ações a serem consideradas: a participação prevê tomar parte da análise das situações; tomar parte das decisões sobre o que fazer; tomar parte nas ações, de forma conjunta, do que deve ser posto em prática. Portanto, participar e analisar, decidir e agir, coletivamente, o que impõe às partes, conhecer a fundo os problemas da escola, saber cada limite e reconhecer as implicações das ações deliberadas. Essa ideia precisa ser destacada porque na escola vivenciamos muitas situações em que estas três ações não estão articuladas. Somos intimados a realizar ações sem que tenhamos participado das decisões; às vezes decidimos coletivamente, sem analisar as problemáticas que envolvem a situação; outras vezes decidimos em conjunto, mas não honramos as ações que precisam ser desenvolvidas. Esses exemplos mostram claramente essa dicotomia entre o processo e o produto do trabalho de cada um, e, principalmente, o modelo de gestão adotado” (SILVESTRE, 2016 p. 87).

A tomada de decisões compreende um processo que não acaba no momento da decisão, mas se estende desde a constatação da situação a ser considerada, até a avaliação do seu resultado, isto é, se aquilo que foi proposto, deliberado e colocado

em prática atingiu o objetivo. As oportunidades de participação são muitas e vão desde a gestão da sala de aula, pelos professores; nos demais colegiados como o conselho de classe, na criação de grêmios estudantis; na organização dos horários ou nas deliberações ou assembleias. Seja de que maneira for, para que estes lugares sejam espaços efetivos de participação, todos eles precisam analisar, deliberar, desenvolver as ações propostas e avaliar os resultados. Todavia, não é tarefa fácil conciliar posicionamentos tão distintos existentes em uma escola.

“Primeiramente, o elemento da certeza não existe na prática persuasiva, dialógica, o que significa uma aparente desvantagem da prática democrática diante da prática coercitiva. Segundo, porque nesse processo democrático de decisão, corre-se o risco de os objetivos não serem atingidos, pois quem procura convencer pelo diálogo deve correr o risco de não convencer. Mais: corre o risco de se convencer do contrário pelo outro. Se assim não for, se não houver o risco é porque não se trata de diálogo, mas de imposição” (PARO, 2011 p. 27).

Os processos democráticos na tomada de decisões em uma escola ocorrem pela garantia da participação com diálogo e não na busca do consenso. O consenso, na verdade, pode estar escondendo divergências. O diálogo reflete cada ponto de vista e numa gestão colaborativa, dificilmente se obterá a unanimidade, mas deverá sempre demonstrar disponibilidade para ouvir, opinar e para acatar.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA ALINHADA AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é, reconhecidamente, o documento que representa o coração de toda escola. Ele foi concebido para apresentar de forma clara os objetivos pedagógicos da escola, seus valores e sua missão. Ele procura detalhar as propostas da instituição para o processo de ensino aprendizagem e, em teoria, deve considerar a voz de cada um dos participantes do ambiente escolar. Deve, ainda, levar em conta a realidade socioeconômica e cultural em que a escola está inserida e estabelecer as metodologias a serem utilizadas. Assim, o PPP de uma escola não pode, necessariamente, ser igual ao de outra, pois cada uma tem a sua própria realidade.

“A função do **PPP** é apresentar os objetivos da instituição e traçar como a escola deverá alcançá-los. Esses objetivos são expressos através da proposta curricular, diretrizes para a formação de professores e procedimentos para a gestão administrativa. Na proposta curricular, as metodologias e o conteúdo que farão parte do currículo escolar devem estar claros, bem como os métodos utilizados para a avaliação da aprendizagem. O documento também deve apresentar propostas para o desenvolvimento e capacitação dos professores, a fim de que eles sejam capazes de atender aos objetivos do projeto pedagógico. O objetivo do PPP é

ser um guia para a comunidade escolar, acessível a professores, a coordenadores, aos alunos e aos pais, articulando a aplicação das metodologias adotadas e do conteúdo ministrado” (BLOG TUTOR MUNDI, 2020).

Reconhecemos que o projeto político pedagógico da escola, elaborado de forma coletiva, trará, em seu íntimo, objetivos palpáveis na busca por uma escola de qualidade que assuma um compromisso com o direito à educação, à inclusão e à justiça social. Na perspectiva política do PPP vislumbramos a possibilidade de que as ações transformadoras sejam capazes de oferecer bases sólidas para enfrentar os problemas que a escola tem de lidar.

“Por ser um instrumento de transformação da realidade, o PPP, em sua dimensão política, se relaciona intrinsecamente à sua dimensão pedagógica, que não se encerra na discussão sobre currículo ou sobre as práticas de ensino a serem desenvolvidas, mas sim, a um fenômeno mais abrangente que ocorre durante a sua própria construção. A dimensão pedagógica do PPP pode ser compreendida pelo fato de que, ao se deliberar coletivamente, os objetivos a serem alcançados são pensados e planejados por diferentes sujeitos e segmentos envolvidos pelo próprio projeto e que, em decorrência disso, são grandemente beneficiados por ele” (SILVESTRE, 2016 p. 90).

É inegável que a própria construção do PPP viabiliza a possibilidade de que as pessoas envolvidas aprendam como participar, idealizando, ouvindo, opinando, respeitando, deliberando, aceitando quando sua opinião não prevalecer e mesmo assim se comprometer com a decisão tomada, reconhecendo que o objetivo comum é o bem maior da escola.

“A gestão democrática, hoje, enquanto expressão política de norma constitucional e da LDB, está vinculada à formação da cidadania, por meio da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, PPP. Todavia, a construção da cidadania envolve um processo de formação de consciência pessoal e social, e de reconhecimento desse processo em termos de direitos e deveres. A realização se faz por meio das lutas contra as discriminações, da eliminação de barreiras segregativas entre indivíduos e contra as operações e os tratamentos desiguais, isto é, pela extensão das mesmas condições de acesso às políticas públicas e pela participação de todos na tomada de decisões. É condição essencial da cidadania reconhecer que a emancipação depende fundamentalmente do interessado, uma vez que, quando a desigualdade é somente confrontada na arena pública, reina a tutela sobre a sociedade, fazendo-a dependente dos serviços públicos” (SILVA, 2012 p. 32).

Para a elaboração de um PPP que proporcione a qualificação da escola e a autonomia cidadã dos seus alunos, não basta apenas ele ter sido concebido

democraticamente, dentro de um processo participativo, mas deverá empenhar todos os esforços para cumprir as decisões ali definidas. Assim, além do seu caráter de identidade única, o gestor escolar deverá avaliar os resultados em conjunto com sua equipe e tomar as medidas que se fizerem necessárias para cumpri-lo à risca.

ESTRUTURANDO E EFETIVANDO A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Como já temos visto, o objetivo da gestão escolar democrática é aproximar a escola, as famílias e a comunidade para que, mediante decisões participativas, seja possível promover uma educação de qualidade com foco no ser humano, no seu desenvolvimento enquanto cidadão. A gestão democrática considera a educação como um direito de todos os alunos, tanto em relação ao acesso à escola quanto à qualidade do ensino ofertado.

Cabe ressaltar que a gestão democrática das escolas está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases, LDB (Art.3º. Inciso VIII) e pela Constituição Federal (Art. 206. inciso VI). Ambos sustentam que a educação é um processo social, construído através da participação da comunidade escolar. Assim, professores, gestores, funcionários, familiares e toda a equipe envolvida podem opinar e participar ativamente dos processos decisórios. Seu caráter descentralizado faz com que a gestão democrática proporcione à escola tornar-se um ambiente muito mais aberto ao respeito e ao diálogo. A autoridade do gestor escolar deve estar na sua capacidade de liderar e dialogar, de resolver conflitos, de ser flexível, de entender os problemas e atuar de forma imparcial e transparente em cada situação.

INSTÂNCIAS ESCOLARES QUE INCENTIVAM A PRÁTICA DEMOCRÁTICA

A gestão democrática enfatiza a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar na construção dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola e nos seus processos decisórios. Mas para que este projeto se viabilize é necessário que se compreenda as estruturas pelas quais será possível construir e manter um projeto de gestão democrática na escola, uma vez que ela possibilitará uma melhoria considerável na qualidade da própria escola.

“Na atualidade, vem sendo fortalecida uma arquitetura de gestão pública fundamentada na lógica da cidadania, da participação, da democracia que promove ações integradoras em torno do cidadão e do local. Esse movimento vem ao encontro de uma melhor interação entre escola, família e comunidade. Aprendem

professores. Aprendem pais, familiares e comunidade. Na escola, aprende-se a agir em rede, de forma colaborativa, cooperativa e complementar. Os alunos aprendem a conhecer e a compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. Todos aprendem a promover articulações e a estabelecer uma convivência mais orgânica entre programas e serviços públicos de iniciativa da comunidade e da sociedade civil. Aprende-se a construir iniciativas colaborativas envolvendo a sociedade civil organizada, as ONGs, as associações comunitárias, os conselhos gestores, os conselhos de escola, os conselhos tutelares etc. A cidadania e o poder local saem fortalecidos. E o que é mais fundamental: aumentam consideravelmente as chances de se construir uma educação de qualidade sociocultural e socioambiental” (ANTUNES, 2016 p.104).

A gestão democrática é constituída a partir da participação de toda a comunidade escolar, que tem sua voz representada por áreas colegiadas. São instâncias que fazem parte do cotidiano da escola através de departamentos como o conselho escolar, associações de pais e mestres, grêmio estudantil e demais organismos que possam aproximar a comunidade escolar da gestão e das famílias.

O conselho escolar é uma das mais importantes instâncias da estrutura da instituição. Ele é composto por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Por meio dele, todas as pessoas ligadas à escola tem a sua representatividade e podem decidir sobre questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Essa instância torna-se tanto um canal de participação como uma ferramenta de gestão da própria escola.

Ele é constituído pelo diretor (membro fixo) e todos os demais membros são eleitos por seus pares, isto é, todos os professores da escola elegem, através de voto direto, os professores que os representarão no conselho, o mesmo para os alunos, que também escolhem os alunos que os representarão, e assim por diante. É o conselho escolar que favorece a implementação de procedimentos democráticos no âmbito da escola, com decisões provenientes de processos coerentes pautados no diálogo e na participação coletiva.

Uma outra instância que evidencia uma participação democrática dentro da escola é o grêmio estudantil, uma organização cujo objetivo é representar os interesses dos estudantes. Ele desenvolve propostas de caráter acadêmico, cívico, esportivo, social e cultural. Ele se propõe a promover a melhoria das atividades da escola e viabilizar a participação dos alunos nos processos decisórios.

“Outro aspecto que pode ser destacado para a construção da gestão democrática nas escolas é o estímulo para a criação de Grêmios Estudantis. Os alunos, atualmente, pouco participam

da vida escolar. Nos modelos arquitetônicos de construção escolar sequer são previstas salas destinadas aos grêmios escolares, locais estes em que os alunos, desde os anos iniciais de sua escolaridade, possam ser estimulados a se encontrarem. É ali que eles deveriam discutir e escolher a programação que gostariam de ver realizada na escola. É por meio do Grêmio que a direção da escola e os professores conheceriam as expectativas, os desejos e os sonhos que a juventude gostaria de ver contemplada na sua escola” (ARELARO, 2016 p.73).

Outro importante segmento instituído nas instituições de ensino e que, na rede municipal de São Paulo, tem suas prerrogativas estabelecidas através do Decreto nº 54.453 de 10/10/13, em seu artigo 24, constituir a Associação de Pais e Mestres, instituição auxiliar de caráter privado, supervisionada e fiscalizada por órgãos competentes, e que tem por finalidade:

- I - promover a integração entre todos os segmentos da unidade em busca da melhoria da qualidade de ensino;
- II - articular a participação de pais, professores e educandos nas ações de natureza educativa, cultural, comunitária, artística, assistencial, recreativa, desportiva, científica e outras;
- III- estabelecer parcerias e gerir recursos advindos da própria comunidade, de órgãos governamentais de diferentes esferas e entidades civis, de acordo com Projeto Político Pedagógico e pertinente legislação em vigor. (PMSP, 2013).

A APM é uma associação que não possui fins lucrativos e que representa os interesses comuns dos profissionais e dos pais dos alunos de uma escola. A ideia é que a opinião deles colabore com a gestão. Ela possibilita que famílias e escola dialoguem, promovendo uma integração da comunidade com a instituição de forma colaborativa e democrática.

Ela decide como serão gastos os recursos e define como serão aplicados os valores arrecadados em eventos e festas. Além disso, ela se incumbem de fiscalizar os gastos, cuidando para que sejam registrados e divulgados com transparência para a comunidade escolar. Ela pode também contribuir para a formação de parcerias da escola com organizações, promover passeios culturais e observar se o andamento de obras e outras ações estão de acordo com o planejado.

Uma instância que também é bastante útil no processo de democratização da escola é a criação dos representantes de turma. Este organismo é formado por alunos da própria classe e sua função é apresentar questões comuns dos alunos da classe para os coordenadores, professores ou demais colegiados. A eles é dado o poder para tomar decisões importantes para sua turma, e eles o podem fazer desde que tenha

havido diálogo, consulta e participação dos demais. Os alunos se sentem, de fato, representados, e tem a consciência de que seus pleitos são respeitados.

“O primeiro passo é identificar possíveis candidatos a representante de turma, é necessário avaliar como ele se relaciona com os demais, não adianta ele ter apenas espírito de líder, mas não conseguir se relacionar bem com os colegas; ou, ainda, tomar a frente nas decisões, porém não consultar os estudantes da classe. É necessário um equilíbrio entre as habilidades e características de um aspirante a representante de turma. O representante de turma não é obrigado a lidar com demandas pessoais dos estudantes como entrega de trabalhos, abono de faltas e entrega de atestados. Também não é o representante de sala que vai questionar o professor sobre uma nota baixa ou a falta de uma pontuação de um trabalho entregue” (BLOG UNINASSAU, 2017).

É fundamental que o processo de eleição para estas instâncias siga os princípios democráticos mediante a escolha dos representantes pelos seus próprios pares. Importante efetivar campanhas de esclarecimento sobre as instâncias, sua estrutura, seus objetivos e as funções de cada participante, para que todos saibam claramente suas atribuições e sua importância.

Estas instâncias, somadas a outras que possivelmente possam ser constituídas dependendo da localização, essência e formação da escola, devem produzir práticas participativas que fundamentarão a visão democrática, o que, aliás, deve criar em todos a consciência de que essa democracia, conquistada através de muito esforço, precisa de consolidar na escola e fora dela, através de uma luta árdua que viabilize políticas públicas que garantam a qualidade de ensino que desejamos.

COMO TORNAR REAL A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Para que a gestão escolar democrática seja algo palpável e não apenas uma visão utópica, é necessário edificar um novo perfil de gestão que conte com a participação efetiva da sociedade e dos agentes diretamente envolvidos com a prática pedagógica. É preciso revisar os modelos adotados pelos sistemas públicos, cujo funcionamento, até hoje, é caracterizado por um conceito centralizador, que inviabiliza a autonomia pedagógica e financeira e a construção de um PPP ajustado ao modelo colegiado. A gestão centralizadora, como vimos ao longo deste trabalho, torna-se autoritária, burocrática, e limita consideravelmente a participação coletiva.

A gestão democrática demanda a execução de novos processos de gestão, baseados em uma dinâmica que favorece o modelo de participação coletiva nas

tomadas de decisão. Nesse sentido, a democratização pode ocorrer de maneiras distintas, em seus diferentes níveis, e nas dinâmicas próprias do cotidiano da escola.

“A democratização da gestão escolar reivindica a superação dos processos centralizados de decisão e a vivência da gestão colegiada, na qual as decisões decorram das discussões coletivas, com todos os segmentos da escola envolvidos num processo pedagógico. A partir dele, vai ser efetiva a autonomia da unidade escolar. Toda essa dinâmica deve ocorrer como um processo de aprendizado político, fundamental para a construção da gestão democrática e, conseqüentemente, para a implantação de uma nova cultura na escola” (BLOG TUTOR MUNDI, 2021).

A participação, portanto, não se apresenta de maneira padronizada. É uma prática que vai se estabelecendo gradativamente, o que significa que os processos de participação vão se constituindo, eles mesmos, em atitudes e disposição de mudanças culturais produzidas dia a dia. A participação é um processo complexo, que envolve várias dinâmicas, algumas se caracterizam por um processo de participação restrita e funcional. Outras, por efetivar processos coletivos, inovadores de escolha e decisão. Dentre os mecanismos de participação que podem ser criados na escola, destacam-se: o conselho escolar, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil e os representantes de turma, como explanado no tópico anterior.

“Para que a gestão democrática aconteça é fundamental criar processos e instâncias deliberativas que a viabilizem. Nessa perspectiva, o modelo tradicional de organização da escola ainda é um grande obstáculo, conferindo ao diretor ou equipe diretiva as prerrogativas de decisão sobre a escola, e sua comunidade. Mesmo com a existência de legislações que amparem a construção de uma gestão descentralizada, é preciso que a própria instituição escolar transforme sua cultura na perspectiva do diálogo igualitário, da horizontalidade e do equilíbrio entre as forças que compõem a comunidade escolar” (BLOG EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014).

Algumas perguntas necessárias a uma orientação eficaz para a implantação da metodologia participativa: Como se dará a elaboração do Plano de Trabalho Anual? O que será considerado na atualização do Projeto Político Pedagógico? Que tipo de ações serão tomadas para fortalecer os aspectos democráticos da escola? Quanto tempo durante o ano letivo será reservado às unidades educacionais para planejarem coletivamente o currículo? Quais espaços a escola criará para a participação coletiva? Quem será chamado à participação? Que tipo de participação a escola proporcionará? Quais vozes terão vez e voto nas deliberações? Como os colegiados escolares serão fortalecidos? Qual a metodologia será utilizada para viabilizar a participação de todos os envolvidos?

Além destes conceitos mais amplos, há também ações simples e práticas no dia a dia que ajudarão muito na construção da sistemática participativa da gestão democrática.

“Há muitas formas de convidar para participar. Nem sempre, o “bilhetinho” colado no caderno do filho é a melhor forma de trazer os pais ou a comunidade. Algumas sugestões: a) Preparar um cafezinho de confraternização periodicamente; b) Identificar os “artistas” da comunidade (quem canta, quem toca algum instrumento musical, quem dança, quem pinta, quem fotografa, etc.) e promover encontros periódicos com apresentações culturais; c) identificar as profissões dos pais e convidar para fazer oficinas na escola com os alunos; d) Identificar as ONGs, os grupos organizados do bairro e convidá-los para apresentar seus trabalhos na escola e vice-versa, ou seja, a escola “ir aonde o povo está”, participando de atividades promovidas por outras instituições ou equipamentos públicos do bairro e aproximar as relações, divulgar o trabalho da escola na comunidade; e) Identificar diferentes grupos étnicos, culturais e realizar apresentações para compartilhar com a comunidade: culinária, danças, músicas etc.; f) identificar na comunidade pessoas portadoras de deficiência e organizar depoimentos e diálogos com os participantes para compartilhar conhecimentos e experiências” (ANTUNES, 2016 p. 116).

Para estimular a presença é importante que haja uma atmosfera envolvente e convidativa e um local de reuniões, que favoreça a participação, deve ser cuidadosamente preparado. O direito de fala dos participantes da reunião deve ser respeitado: voz para todos. A escola não pode silenciar vozes e nem ser a principal protagonista na definição da pauta. Deve manter ainda uma atenção especial com as crianças, os familiares e os funcionários de apoio. Evitar o uso de siglas e palavras comuns aos professores, mas estranhas aos pais e à comunidade. Os pedidos de esclarecimento devem ser atendidos respeitosamente.

Por fim, é fundamental compreender que a gestão democrática é muito mais do que um conceito intelectual, ou uma concepção de sociedade pautada pela democracia apenas, mas ter o entendimento de que a democratização da gestão é uma condição crucial para a qualidade da educação, possibilitando que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, montando o seu currículo na realidade local, dando sentido real à proposta pedagógica. A gestão democrática valoriza a qualidade da escola, dos conteúdos curriculares e a visão focada na formação de um indivíduo com autonomia, liberdade e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento histórico em que vivemos, não há mais espaço para a gestão escolar moldada na hierarquia burocrática, autoritária e unilateral, que produz uma escola que se limita a lecionar e informar. O contexto atual exige uma escola democrática que potencialize uma nova educação. Precisamos repensar e ressignificar a escola. A escola precisa olhar além das suas paredes, estar sintonizada com outros espaços de formação, observar os direitos sociais, as diversidades étnico-raciais, as orientações afetivas e sexuais e a inclusão social. A Lei n. 9394/96 propõe uma nova concepção de educação, com foco na formação global do aluno, conectada ao mundo do trabalho e à prática social.

Conceder vez e voz ao coletivo é a melhor maneira de solidificar uma gestão democrática escolar funcional e efetiva, proporcionando reais oportunidades de participação pautadas pela responsabilidade e trabalho coletivo. Ao aproximar e estimular a relação entre os membros da escola, vemos reduzir as diferenças e as desigualdades e os objetivos educacionais se consolidarem. Uma gestão escolar compartilhada torna a escola um espaço mais atrativo e disponível para a efetiva participação de toda a comunidade.

A gestão escolar democrática, proporcionando espaços participativos tanto para concepção do seu projeto político pedagógico e para seus planejamentos para o ano letivo, quanto na formação de instâncias participativas como o conselho escolar, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil e os representantes de turma, possibilita à escola transformar sua realidade educacional.

A forma democrática de administrar a educação se constitui naquilo que se denomina “um fazer coletivo”, que indica um estado de permanente processo, uma transformação contínua e continuada, uma mudança que se baseia nos conceitos que emergem de uma nova sociedade, que deseja uma educação com qualidade, e uma escola que priorize o desenvolvimento do ser humano, preparando-o para o mundo do trabalho e para uma cidadania plena.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela; **O Conselho de escola, a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil como espaços de exercício de cidadania participativa** . Revista Parlamento e Sociedade, São Paulo, 2016.
- ARELARO, Lisete, R. G; **Gestão escolar não é falácia, é prática social**. Revista Parlamento e Sociedade, São Paulo, 2016.
- BASTOS, João B. **Gestão democrática**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.
- BLOG EDUCA BRASIL, **Formação continuada**. <https://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada>. Acesso em 20/11/2022.
- BLOG GESTÃO ESCOLAR, **O coordenador pedagógico também precisa de formação continuada**. <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/468/coordenador-pedagogico-tambem-precisa-de-formacao-continuada>. Acesso em 20/11/2022.
- BLOG TUTOR MUNDI, **O Projeto Político Pedagógico**. <https://tutormundi.com/blog/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em 18/11/2022.
- BLOG UNINASSAU, **Representantes de turma, o que são e o que fazem**. <https://www.uninassau.edu.br/noticias/representantes-de-turma-o-que-sao-e-o-que-fazem>. Acesso em 29/11/2022.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, R. Vinhaes. **Gestão da Educação. O Município e a Escola**. In: FERREIRA, Naura S. C; AGUIAR, Márcia A. da S. **Gestão da Educação, Impasse, perspectivas e compromissos**. São Paulo, Cortez, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil**. Brasília – DF – Dez/2016.
- FERREIRA, N. S. C, “**Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios**”. São Paulo, Cortez, 2003.
- ISHIKAWA, K. “**Controle de Qualidade Total à Maneira Japonesa**”. São Paulo, Campus, 1994.
- LEITE, Y. U. F. ; LIMA, V. M. M. **Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Vol. 31, n. 1, p. 45-64, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58913/35192> . Acesso em: 24 out.2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LINHARES, C. F. S. A **Escola e seus Profissionais**. Rio de Janeiro, Agir, 1986.
- LUCK, H. “**Ação Integrada. Administração, Supervisão e Orientação Educacional**”. Petrópolis, Vozes, 1983.

_____. **Gestão escolar: democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, Maria A. **Políticas e Práticas Integradas de Formação de Gestores Educacionais**. Revista Gestão em Rede. Dez/1998.

OLIVEIRA, Eloíza S. Gomes; LIMA, Elma C; SÁ, Márcia S. M. M. **“Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão”**. Curitiba, IESDE, 2012.

OLIVEIRA, E. da S. G. de. **Reflexões sobre a educação continuada de professores: missão a ser definida pela Universidade**. Interagir: pensando a extensão, Rio de Janeiro nº 3, p. 15 a 22, jan/jul/2003.

PARO, Vitor H. **“Administração Escolar: Introdução Crítica**. 6ª Ed, São Paulo, Cortez, 2000.

_____, **“Administração Escolar: Introdução Crítica**. 9ª Ed, São Paulo, Cortez, 2005.

_____, **Crítica da Estrutura Escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINSKY, J; PINSKY, C. B. **História da Cidadania**. São Paulo, Contexto, 2003).

PIZO, C. A., **“Planos de Negócios para Empresas Virtuais: uma Análise do Uso e Especificidades”**, Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2002.

PMSB. Decreto nº 54.453 de 10/10/13 - **fixa as atribuições para os Profissionais da Educação que integram a Equipe Escolar das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino a serem contempladas nos Regimentos Educacionais das Unidades da Rede Municipal de Ensino**.

SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina: Arte e Prática da Organização que Aprende**. São Paulo, Best Seller, 2005.

SILVA, Naura S. C. F. C; **“Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico”**. Curitiba, IESDE, 2012.

SILVESTRE, Magali A; **A gestão escolar e a participação nos processos de tomada de decisão: relações de poder na escola**. Revista Parlamento e Sociedade, São Paulo, 2016.

TEIXEIRA, Anísio, **“Natureza e Função da Administração Escolar”**. Salvador, Anpae, 1968.

Revista AUTÊNTICOS

Instituto P2G Educacional
Rua Marquês de Lages, 729 - Ipiranga
CEP 04162-001- São Paulo - SP

Nossos Contatos:
Fone: 11-2947-3283
Whatsapp: 11-95123-9337

www.revistaautenticos.com.br
E-Mail: contato@revistaautenticos.com.br
Rua Marquês de Lages, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP –CEP 04162-001
Fone: (11) 2947-3283.