

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

CLARICE APARECIDA ALENCAR GARCIA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE:**

Um estudo a partir do Método P.E.R.A.

ARARAQUARA

2010

CLARICE APARECIDA ALENCAR GARCIA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE:**

Um estudo a partir do Método P.E.R.A.

**Tese apresentada á Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNESP-
FCLAR, como exigência parcial para
obtenção do título de Doutora em
Educação, sob orientação do Prof. Dr.
Edson do Carmo Inforsato.**

ARARAQUARA

2010

Garcia, Clarice Aparecida Alencar

Formação de professores na melhoria da prática docente: um estudo a partir do método P.E.R.A. / Clarice Aparecida Alencar Garcia – 2010

218 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Edson do Carmo Inforsato

1. Educação. 2. Educação holística. 3. Inteireza. 4. Criatividade.

CLARICE APARECIDA ALENCAR GARCIA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE:**

Um estudo a partir do Método P.E.R.A.

Tese apresentada á Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-FCLAR, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 20 de janeiro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. EDSON DO CARMO INFORSATTO
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Profa. Dra. EUNICE FERREIRA VAZ UOSHIURA
Centro Interuniversitário de Estudos da Criatividade

Prof. Dr. MAURO CARLOS ROMANATO
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Profa. Dra. FABIANA CRISTINA DE SOUZA
Faculdade de Educação São Luis

Profa. Dra. DENISE MARIA MARGONARI
Faculdades Integradas Claretianas de Rio Claro

ARARAQUARA

2010

Dedico este trabalho ao Paulo, companheiro que, sem a inestimável ajuda, seria impossível concluir este trabalho. E por saber que ele acredita nos preceitos aqui defendidos.

Agradeço:

À Deus, primeiramente por ter me permitido chegar até aqui;

Aos meus filhos, por compreenderem a minha ausência durante os anos que me dediquei ao doutorado;

Ao Paulo, por me auxiliar tecnicamente durante todo o trabalho;

À Maria Cleuza, por ter suprido a minha ausência no trabalho e por ter mostrado grande carinho, companheirismo e compreensão;

À Ozires, por me incentivar cada vez que eu me desestimulava;

À Fabiana, por me ouvir nos momentos de angústia, às vezes, até tarde horas da noite;

Ao Chiquinho, por me ajudar a pensar nos momentos em que faltavam as idéias;

À Professora Dra. Eunice Ferreira Vaz Yoshiura, por ser a pessoa inspiradora desse trabalho e por me orientar durante os primeiros anos de estudo;

Ao Professor Dr. Elydio dos Santos Neto, primeiramente pela acolhida e por sua dedicação e presteza com que me auxiliou no desenvolvimento do trabalho;

Ao Professor Dr. Edson do Carmo Inforsato, pelo respeito e profissionalismo com que me acolheu como sua orientanda.

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa-ação que estudou o potencial formativo do método aqui denominado de P.E.R.A. (percepção, expressão, reflexão, ação). Essa pesquisa tem por objetivos: verificar o impacto desta prática formativa na prática docente através da percepção da tarefa do educador, da relação professor-aluno, das estratégias de trabalho e apontar algumas pistas para um trabalho formativo preocupado com a constituição da inteireza dos educadores. Trata-se de um estudo pautado em práticas holísticas que, aos poucos, vem tentando ganhar espaço nas discussões acadêmicas.

Esse método foi utilizado em formato de curso durante um semestre letivo na capacitação de professores na cidade de Lençóis Paulista, interior de São Paulo. O método é composto de quatro momentos diferentes, sendo o primeiro voltado à percepção, o seguinte para a expressão, outro para a reflexão e o último para a ação. O curso teve a duração de 30 horas e aconteceu uma vez por semana.

Os dados da pesquisa foram levantados por meio de observações durante o curso e por questionários e entrevistas. Eles revelaram que as capacitações usuais oferecidas aos professores não haviam contemplado as necessidades de formação pessoal do professor, pelo fato de que elas estiveram sempre voltadas para metodologias e conteúdos, seguindo o paradigma vigente da racionalidade. Por outro lado, os dados também revelaram que a capacitação oferecida aos professores através do método P.E.R.A. trouxe uma nova possibilidade para a formação docente. Conforme o relato dos participantes da pesquisa após o curso, nota-se que sentiam-se melhor como pessoas e como profissionais, mais aptos as novas aprendizagens. Observamos, ainda, uma melhoria em seus relacionamentos bem como no processo de aprendizagem dos seus alunos.

Nossa convicção é de que esta pesquisa pode colaborar no processo de aprendizagem, à medida que traz uma nova opção para a formação de professores. A proliferação desta prática indicará se essa nova maneira de conceber a formação humana de maneira integral dará resultados satisfatórios ou não.

Palavras-chave: Criatividade. Inteireza. Prática docente.

ABSTRACT

This study is an action-research that studied the training potential of the method here denominated as PERA (perception, expression, reflexion, action). The goals of this research are: to verify the impact of this training practice in the faculty practice through the perception of the educator's task, the relationship between professor and student, the strategies of work and to point some hints to a training job worried with the constitution of the entirety of the educators. This is a study guided in holistic practices that, little by little, are trying to get space in the academic discussions.

This method was used as a lecture during one semester to qualify the professors of Lençóis Paulista city, countryside of São Paulo. The method is made of four different parts, the first one is focused to the perception, the second to the expression, the third to the reflexion and the last one to the action. The classes lasted 30 hours and were given once a week.

The research's data were collected through observations during the classes and through questionnaires and interviews. They have showed that the usual qualifications, offered to the professors, have not contemplated their needs of personal training because they were always focused to the methodologies and content, following the paradigm of rationality. On the other hand, the data also show that the offered qualification to the professors through the PERA method, brought a new possibility to the faculty training. According to the research's participants report after the classes, it is clear that they felt better as people and professional, more prepared to learn new things. It is also clear, a better relationship with the learning process between the professors and students.

It is fact that this study can cooperate with the learning process, bringing a new option to the professor training. The increase of this practice will indicate if this new method of conceiving the human training in a whole way, will show satisfactory results or not.

Keywords: Creativity, Entirety, Faculty Practice

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.1 Proposição do problema	17
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HOLÍSTICA	22
1 Crise de paradigmas: buscando a compreensão do conceito de Thomas Kuhn	23
2 As mudanças paradigmáticas em educação	30
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DOCENTE E AS NECESSIDADES EMERGENTES PARA ATUAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	44
1 Formação de professores e seus desdobramentos	46
2 Um novo olhar para a formação do professor	50
CAPÍTULO III - UMA VISÃO JUNGUIANA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS	57
1 Jung. Um pouco de história	58
2 Os Principais Conceitos	62
2.1 Consciência	63
2.2 Individuação	64
2.3 Inconsciente	65
2.4 Arquétipos	66
2.5 Conceito de Si Mesmo – Self	67
2.6 Persona	69
2.7 Animus e anima	71
2.8 Sombra	72
2.9 Mestre-Aprendiz	74
2.10 Energia Psíquica	75
3 Jung e a Educação	76
3.1 Formas de educação	77
3.1.1 Educação por meio do exemplo	77
3.1.2 Educação Coletiva	78
3.1.3 Educação Individual	78
3.2 Tipologia de Jung no processo de aprendizagem	80
3.2.1 Introversos	81
3.2.2 Extroversos	81
3.2.3 Sensação e Intuição	81
3.2.4 Pensamento e Sentimento	82
CAPÍTULO IV - CRIATIVIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL	84
1 A criatividade nas perspectivas psicanalítica e analítica	87
2 O Método P.E.R.A.	91
3 A importância da concentração do pensamento (relaxamento) no processo de individuação	97
CAPÍTULO V	100
A pesquisa: métodos, sujeitos e levantamento de informações	100
1 A estrutura da pesquisa-ação	101
1.1 A definição do problema	102
1.2 A aprendizagem conjunta	102
1.3 O plano de ação	103
1.4 O percurso	105
1.5 O lugar da teoria	106
1.6 A hipótese	107
1.7 O Curso	107
1.8 A execução	107
APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	109
1 Descrição dos procedimentos	110
2 Seleção das unidades de significado e declarações da pesquisadora	110

3	Unidades de significado selecionadas referente ao movimento na direção do si-mesmo	112
4	Unidades de significado selecionadas referentes à prática docente	123
5	Unidades de significado selecionadas referente à contribuição do curso na inteireza dos professores participantes e em sua prática docente	133
CONCLUSÃO		138
1	CONCLUSÃO	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		144
APÊNDICES.....		155
APÊNDICE 1 - QUESTÕES FEITAS À DIRETORIA DE EDUCAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....		156
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DOS ENCONTROS.....		158
APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIOS		181
APÊNDICE 4 – ENTREVISTAS.....		198
APÊNDICE 5 – TRABALHOS REALIZADOS PELAS PROFESSORAS DURANTE OS ENCONTROS		208
APÊNDICE 6 – FOTOS DOS ENCONTROS		217

Introdução

A situação da educação brasileira, em particular, e mundial revela um panorama preocupante: baixo índice de aprendizagem dos alunos, violência e agressão entre alunos e com professores, danos à rede física e ao patrimônio escolar, entre outros fatos.

Qual o motivo de tanta dificuldade? Os valores em crise? A nossa estrutura familiar? A globalização? O caos ecológico?

Podemos elencar muitos responsáveis pela crise vivida ou buscar alternativas para superá-la. O modelo tradicional de escola não vem correspondendo às necessidades apresentadas pelos alunos e nem pelos professores, sendo esses os principais atores do processo educacional.

Acredito que os fundamentos e finalidades da educação precisam ser revistos. É necessário que a escola se transforme num espaço de educação para a “inteireza”, no qual o ser humano busque a totalidade de seu ser. Muitos autores, como Byington (2003), Espírito Santo (2002), Furlanetto (2007), Morin (1991), Santos Neto (1998), Saiani (2003), entre outros, têm desenvolvido pesquisas que revelam diferentes possibilidades de se fazer educação baseada na inteireza. Byington (2003) sugere:

Uma pedagogia baseada na formação e no desenvolvimento da personalidade e que, por isso, inclui todas as dimensões da vida: corpo, natureza, sociedade, idéia, imagem, emoção, palavra, número e comportamento. Um método de ensino centrado na vivência e não na abstração, e que evoca diariamente a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado.

(BYINGTON, 2003, p. 15)

Assim como em Byington (2003), encontramos na literatura muitas alternativas para transformar a realidade educacional atual.

Para se compreender melhor meus objetivos nesta pesquisa, farei um breve histórico de meu percurso acadêmico e profissional.

Há vinte anos exerço diferentes funções no magistério e algumas observações e questionamentos me trouxeram até o problema que me disponho a estudar agora.

Sou pedagoga de formação, lecionei durante 10 anos para turmas de 1^a. a 4^a. série, o que hoje se denomina 1^o. ao 5^o. Ano. Foi para mim uma experiência maravilhosa, fez-me crescer como profissional e como pessoa. O trabalho com crianças, apesar de ser cansativo, é muito recompensador.

Durante este tempo me dediquei à formação destes pequenos cidadãos, mesmo não havendo na época (1988 a 1998) muita divulgação, na rede pública de ensino, dos trabalhos de Nóvoa (1991) e Shön (1983) sobre o professor pesquisador.

No decorrer das minhas atividades, já exercia inconscientemente a postura de professora pesquisadora, pois aliava à minha prática muito estudo, que me levavam à reflexão do trabalho realizado.

Após os primeiros anos lecionando, senti que necessitava de algo mais, considerava que podia fazer mais pelos alunos se meu trabalho fosse além da sala de aula. A partir daí segui carreira, primeiramente como coordenadora pedagógica e, logo após, como diretora de escola. Muitas coisas mudaram em minhas reflexões após essas novas funções. No trabalho como professora conhecia a minha própria prática, enquanto coordenadora e diretora passei a observar o trabalho de todos os professores das unidades escolares das quais eu era responsável. Nestas observações constatei diferentes práticas relacionadas ao processo educativo e pude ouvir muitas reclamações dos colegas de trabalho.

Foram essas constatações e reclamações que me moveram ao trabalho de pesquisadora, sentia o desejo de buscar respostas para as perguntas daqueles que estavam sob minhas orientações e para os meus próprios questionamentos.

Em 1996 ingressei no Curso de Especialização na UNESP em Bauru, localidade mais próxima de minha residência. Naquele momento, os maiores questionamentos eram sobre a política pública do Governo de São Paulo, a implantação de dois ciclos de ensino em toda a rede estadual, fato que gerou muita polêmica e descontentamento na época, como podemos observar em Garcia (1999).

Realizei, então, pesquisa de campo com os professores das escolas públicas estaduais da cidade de Macatuba. A pesquisa durou um ano e meio e teve como objetivo coletar o parecer dos professores sobre o sistema de ciclos implantado pelo Governo e fazer um paralelo com os documentos legais propostos pela Secretaria de Educação.

O resultado desta pesquisa surpreendeu-me, pois, apesar de ter ouvido durante muito tempo o descontentamento dos professores sobre a nova forma de trabalho proposta pelo Governo, no momento em que se viam frente ao gravador, para responder às perguntas elaboradas para a pesquisa, os professores tinham sempre respostas vagas, e muitos não

respondiam algumas das perguntas, sentindo-se receosos, mesmo sendo avisados do caráter ético da pesquisa e do sigilo dos nomes dos entrevistados.

Paulo Freire (1986), no livro “Medo e Ousadia”, explica a postura dos professores frente à pesquisa. Segundo o autor, grande parte dos profissionais se priva de expressar o que realmente sentem ou pensam, por medo de represálias ou até mesmo de perder o emprego.

O resultado desta pesquisa foi inesperado, pois o objetivo era ter um documento que pudesse demonstrar a real insatisfação dos professores mediante imposições. Isso não foi possível, pois a análise das respostas não trouxe dados para uma conclusão neste sentido.

Em 2000, já lecionando no Instituto Superior de Ensino, na cidade de São Manuel, a direção da instituição solicitou-me que fizesse o mestrado, uma exigência do MEC.

Iniciei na PUC Campinas, no programa de Pós-Graduação em Psicologia. Cursei lá o 1º. Semestre no ano de 2000. Em 2001, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara, mais uma vez com um tema polêmico para o momento, a inclusão de alunos com N.E.E. (Necessidades Educacionais Especiais) na rede regular de ensino.

Neste período, era diretora de uma escola estadual na cidade de Lençóis Paulista, e enfrentava grandes problemas em relação ao assunto.

O Governo federal e estadual estava implantando a obrigatoriedade e legalidade de matrículas destes alunos na rede. A mídia começava a divulgar o assunto e os pais passavam a exigir seus direitos. No entanto, eu como diretora, juntamente com os professores e a própria rede física da escola, não tínhamos condições de atender às necessidades dos alunos que chegavam para serem incluídos.

Propus-me, então, a investigar as possibilidades de aplicação da lei, no intuito de auxiliar professores, alunos e a família a entender o novo momento e atender, da melhor forma possível, esses novos alunos que chegavam à rede. Assim prossegui e terminei a dissertação de mestrado em 2003, concluindo que o processo de inclusão na rede escolar de ensino era necessário, porém, ainda existiam muitas barreiras para sua realização. Minha pesquisa foi calcada na prática docente, segmento este que precisaria de muitas pesquisas para que se pudesse dar maior respaldo ao professor que está atuando com essas crianças especiais.

Hoje, nove anos depois, muito já foi conseguido através das diversas pesquisas realizadas sobre o assunto, que não é recente, como podemos constatar no documento sobre a

Conferência de Educação Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca¹ já publicada em 1994.

Em 2006 ingressei no curso de doutorado na Pós-Graduação em Educação na UNESP em Araraquara e apresentei um projeto que propunha averiguar, através de um curso, se um método diferenciado, alicerçado nos princípios da educação holística, poderia auxiliar o professor na sua formação pessoal e profissional.

No 2º. Semestre daquele ano, na disciplina “Produção da Pesquisa”, o maior questionamento das professoras se direcionava para o fato de eu não haver continuado com o mesmo tema do mestrado, uma vez que seria mais apropriado.

No entanto, meu tema é e sempre foi a formação de professores, agora a partir de um método novo (P.E.R.A. – **P**ercepção, **E**xpressão, **R**eflexão e **A**ção). Portanto, acredito não ter abandonado minha linha de conduta na pesquisa. Os assuntos podem ser diferenciados, mas a proposta sempre foi a mesma.

Creio que a função do pesquisador em educação - quero especificar assim, pois essa é minha área - é a de levar informações, esclarecimentos e possibilidades àqueles que estão dentro das escolas para que possam melhorar seu trabalho, aliviar seu estresse e, com isso, oferecer melhor qualidade de ensino aos alunos.

Por estar ao mesmo tempo dentro das instituições exercendo meu trabalho, já fui criticada por alguns membros da academia, por impregnar minhas pesquisas de prática.

No entanto, considero ser função da academia produzir seus trabalhos para auxiliar a prática do professor e dos demais membros da escola. Produzir pesquisa para estantes de bibliotecas é, para mim, desperdício de tempo e uma injustiça com a classe.

Desta forma, desde 2006, venho levantando dados sobre o trabalho que agora apresento, trabalho este que, na verdade, teve sua semente plantada durante o mestrado por uma pessoa que considero muito especial, Professora Dra. Eunice Ferreira Vaz Yoshiura, à época docente-pesquisadora da UNESP/Araraquara, pois foi ela que, através da disciplina “O processo criativo: a abordagem do fenômeno e suas implicações”, suscitou-me a possibilidade de auxiliar os professores na busca de sua inteireza.

Durante a disciplina, percebi que as necessidades da rede de ensino iam além da proposta oferecida pela Secretaria de Educação ou da legislação vigente. Como diretora de escola e como professora universitária no curso de Pedagogia do Instituto Municipal de

¹ A Declaração de Salamanca é um dos principais documentos norteadores do processo de inclusão. É muito utilizada por todos aqueles que se interessam pelo assunto, como referência para estudos na área.

Ensino Superior de São Manuel (IMES) desde 1995, posso observar cotidianamente o comportamento dos futuros professores e dos professores que já atuam.

Desta forma, posso realizar observações de suas práticas e, por muitas vezes, acabo sendo ponto de referência para ouvir suas queixas, que, em sua maioria, dizem respeito ao comportamento dos alunos, ao descaso das famílias e às exigências dos órgãos mantenedores.

Minhas reflexões passaram a girar em torno desta temática, ou seja, os problemas hodiernos que afligem o professor. A professora Dra. Eunice pode me auxiliar nas reflexões. Suas aulas, durante a disciplina, despertaram-me o interesse pelo tema “criatividade”. Até então, não conhecia o termo inteireza, que passou a fazer parte do título deste trabalho a partir do momento em que conheci o professor Dr. Elydio Santos Neto, do qual falarei posteriormente.

Após o término da disciplina com professora Dra. Eunice, comecei a ministrar cursos de capacitação para professores sobre abordagens metodológicas baseadas no processo criativo. Esses cursos foram oferecidos em parceria com Secretarias Municipais de Educação e com a faculdade na qual leciono; possuíam carga horária de trinta horas, com uma parte inicial teórica e outra com atividades vivenciais. Os professores que participavam do curso podiam realizar as atividades com seus alunos e, posteriormente, discutir os resultados nos encontros que se seguiam. Os cursos aconteciam aos sábados; o intervalo de uma semana favorecia a aplicação das atividades com os alunos em sala de aula.

A partir deste momento, esse tema começou a me interessar muito. Passei, então, a me dedicar ao seu estudo; fiz algumas alterações nas técnicas contidas no método, segundo às necessidades da realidade em que trabalhava, e utilizei em minha prática de formação, vivenciando o que tinha aprendido no curso (durante 6 meses), com os professores e alunos da escola onde sou diretora. O resultado observado pelos professores foi positivo, pois constataram uma melhora na disciplina da classe e na participação dos alunos nas atividades rotineiras. Esses resultados me motivaram a elaborar os cursos que agora ofereço aos professores das redes municipais.

Tendo em vista a situação de quase permanente estresse vivida pelos professores e, também, a necessidade crucial de constituir uma dinâmica formativa que considere tanto os aspectos objetivos como subjetivos do ser humano, desenvolvi uma prática atenta a estes aspectos. Portanto, os cursos são realizados em forma de oficinas vivenciais. Sempre iniciamos as oficinas com relaxamento, utilizando músicas apropriadas, para a focalização da atenção e da percepção de cada participante sobre seu corpo. Após o relaxamento, utilizamos

alguns exercícios, como, por exemplo: pintura, colagem, dobraduras, observação de pinturas, escuta de sons, entre outros. Os alunos do curso sempre partilham, ao final de cada dia, as sensações vivenciadas durante as atividades; algumas delas proporcionam a elaboração de textos.

Por meio dos relatos das professoras sobre as vivências e sobre os resultados que elas obtêm com seus alunos, percebi que a minha hipótese sobre a influência das atividades relacionadas ao processo criativo e a forma como elas eram desenvolvidas estavam realmente gerando mudanças, mas não tinha dados de pesquisa, de caráter científico, para comprovar minhas hipóteses.

Decidi desenvolver minha pesquisa sobre a orientação da professora Dra. Eunice, porém, no desenvolver da disciplina “Produção de Pesquisa”, já citada anteriormente, fui alvo de muitas críticas. Alguns consideravam que meu tema não tinha características científicas, por se tratar de um tema muito subjetivo e relacionado com questões pouco aceitas pela academia. Após a seção de críticas, uma colega da turma me passou o e-mail do professor Dr. Elydio e disse que ele poderia ajudar.

Para minha felicidade e enriquecimento desta pesquisa, o professor Dr. Elydio, não só acolheu o meu pedido, como também passou a me auxiliar e foi por meio de sua tese de doutorado e de suas orientações que pude conhecer o termo *inteireza* que até então não fazia parte do meu vocabulário. No entanto, quando apropriei-me de seu significado, ele passou a ser muito importante para meu trabalho. Segundo o professor Elydio, o termo apareceu em seus trabalhos para substituir o termo *totalidade*, por considerá-lo mais completo.

Desta forma, Santos Neto (1998) considera a expressão *inteireza* como utilizada por Crema (1993), como sendo melhor que a expressão *totalidade*, por indicar um movimento permanente em direção à consideração dos múltiplos e diferentes aspectos que constituem a complexidade da condição humana. Daí, porque Santos Neto (1998) fala da necessidade de considerar, minimamente, aos menos corpo, razão, emoção, espírito, natureza e cultura, quando falamos do ser humano; outros autores também utilizam o termo *inteireza* para falar da completude do ser humano, como é o caso de Espírito Santo (2002) e Cardoso (1995).

Com esse conhecimento, passei a dedicar-me ao estudo das obras de Jung para poder entender melhor o ser humano e, então, auxiliá-lo na busca de sua *inteireza* utilizando o Método P.E.R.A., desenvolvido pela professora Dra. Eunice e ainda não utilizado em pesquisa com professores.

Porém, durante o decorrer do curso de doutorado, algumas mudanças aconteceram, por motivos técnicos, a professora Dra. Eunice precisou se afastar do programa

de pós-graduação em Educação Escolar da Unesp-Araraquara, ao qual era vinculada como minha orientadora. A partir de então, passou a ser meu orientador o professor Dr. Edson do Carmo Inforsato, carinhosamente chamado por todos de professor Tamoyo. O professor Dr. Edson vem orientando-me e mostrando-me os caminhos que devo trilhar.

Para que pudesse defender minha tese, tive que traçar um caminho pela da história da educação para que pudéssemos entender o porquê do conflito dos professores.

Vivemos o momento de questionar os paradigmas educacionais, pois os que prevalecem até o momento não respondem mais às nossas necessidades. Vivemos um momento planetário singular, e o professor merece ser auxiliado na busca de suas respostas.

Destarte, minha proposta para a pesquisa no doutorado é verificar o impacto do Método P.E.R.A. na prática docente, e construir, a partir da pesquisa realizada, algumas pistas para o trabalho formativo preocupado com a constituição da inteireza dos educadores.

Para isso formulei os objetivos que se seguem abaixo:

- 1- estudar o potencial formativo da prática P.E.R.A para a formação pessoal/profissional para os professores que a vivenciaram;
- 2- verificar o impacto desta prática formativa na prática docente desses professores com relação à percepção da tarefa do educador, à relação professor-aluno e às estratégias de trabalho.
- 3- construir, a partir da pesquisa realizada, algumas pistas para um trabalho formativo preocupado com a constituição da inteireza dos educadores.

1.1 Proposição do problema

Como já relatado anteriormente, a crise educacional, em seus múltiplos aspectos, e a necessidade de buscar alternativas que satisfaçam as necessidades educacionais do homem e de nosso tempo, moveu-me à pesquisa.

O referencial teórico escolhido para o desenvolvimento deste trabalho são as obras de Carl Gustav Jung (1939, 1978, 1980, 1981, 1991, 2001, 2006) e de teóricos que desenvolveram suas pesquisas pautadas em seu pensamento, como Saiani (2003), Silveira (2007), Furlanetto (2007) e outros.

Jung é considerado um dos autores mais férteis por sua diversidade de estudos e pela profundidade com que aborda os temas do desenvolvimento pessoal.

Através de suas obras, pude aprofundar nossos conhecimentos a respeito de vários conceitos relevantes para a constituição do indivíduo, tais como: si-mesmo, individuação, inconsciente, consciente, arquétipos, entre outros. Todos eles necessários para o aprofundamento dos estudos, pois parti do pressuposto que a formação profissional competente depende da formação pessoal de cada ser e que há um caminho por meio do autoconhecimento que leva a isto. Portanto, a questão norteadora de nossa pesquisa é:

- **Qual a contribuição do Método P.E.R.A., fundado no desenvolvimento da criatividade, sobre o processo de constituição de Si-mesmo como professor na escola hoje?**

Esta questão é relevante e considero importante seu estudo em função da crise profissional e pessoal que o professor enfrenta nos dias atuais como nos relata Codo (2006), ao dizer que 48% dos professores está sofrendo com alguma característica da Síndrome de *Burnout*, considerada a síndrome da desistência de quem ainda está na prática, isto é, já desistiu, mas permanece no trabalho.

Esses professores vivem na escola por uma obrigação, seu desejo e prazer de trabalhar já se esvaiu há muito tempo. Muitos são os fatos que levam o professor a adquirir a Síndrome de *Burnout*. Na pesquisa realizada por Codo (1999) e seus auxiliares, constatou-se que a carga excessiva de aulas do professor, o número elevado de alunos na sala de aula, o baixo salário, a violência na escola e a pouca colaboração dos familiares, são fatores que contribuem para que o professor entre em choque com seus objetivos de trabalho e de vida.

O trabalho do professor é um trabalho que exige dele dedicação e comprometimento constante. Ele retoma o passado, refaz os vínculos com o presente e reorganiza o futuro, juntamente com seus alunos. Desta forma, pode-se dizer que o trabalho do educador é imediatamente histórico. E, muitas vezes, a frustração chega quando o professor não consegue ver o produto de seu trabalho.

Com o professor nem sempre isso é possível, pois o produto de seu trabalho é diferente:

No que diz respeito ao produto do trabalho do professor, existem inúmeras especificidades. Em primeiro lugar, como já se viu, não se trata de um objeto

sobre o qual ele plasma sua subjetividade, mas de um outro ser humano. A parte de seu ser que foi realmente objetivada no produto-aluno será sempre alguma coisa difusa para ele e para os outros. O produto/aluno será, no entanto, tão alheio como é alheio para um trabalhador qualquer produto por ele produzido. Embora, dificilmente, o produto do trabalho será sentido como algo estranho, que se opõe a ele.

Em uma palavra, para o educador, o produto é o outro, os meios de trabalho são ele mesmo, o processo de trabalho se inicia e se completa em uma relação estritamente social, permeada e carregada da História. Uma relação direta e imediata com o outro é necessariamente permeada por afeto.

(CODO, 1999, p. 47)

Quando o educador não alcança o produto desejado vem o desespero, a frustração, a sensação de impotência e, porque não dizer, muitas vezes, de incapacidade, que se transforma na Síndrome de Burnout. Para Codo (1999, p.238) a síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

- 1) Exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- 2) Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) – endurecimento afetivo, ‘coisificação’ da relação.
- 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho, bem como a organização.

(CODO, 1999, p. 238)

Muitas vezes, quando o educador apresenta esses sintomas em seu ambiente de trabalho é estigmatizado e mal compreendido. Muitos o consideram descompromissado ou omissivo, desconsiderando que o mesmo possa estar doente. Este é um ponto importante que deve ser pensado na profissão do educador, bem como na sua formação continuada.

Outros fatores que me leva a refletir sobre a importância de um novo método de trabalho na área educacional são os estudos que mostram o quanto a educação holística pode trazer benefícios para uma sociedade que se encontra em crise de valores. Não defendemos aqui que a educação holística virá para salvar a educação ou eliminar todos os problemas existentes, acreditamos, sim, que ela é uma alternativa.

A perspectiva holística traz um novo olhar para o ser humano, no qual todos os aspectos de sua completude e inteireza são contemplados. Não queremos ignorar a racionalidade, mas, sim, juntar as novas possibilidades de tratar o ser humano.

É com esse pensamento que acredito se fazer necessário a construção de uma nova prática docente, na qual professor e aluno se relacionam, possam se inteirar como seres complexos que são, respeitando mais suas individualidades e temporalidades, soltos das amarras de um pensamento meramente racional.

Neste sentido, nossa pesquisa traz essa perspectiva de um trabalho diferente. Sabemos ser esta uma prática nada consensual. No entanto, acreditamos que ela possa gerar mudanças e autores como Espírito Santo (2002), Cardoso (2000), Moraes (2003), Santos Neto (1998), têm nos dado respaldo para defender esta idéia.

Além desses aspectos gerais de toda a sociedade, temos a situação específica da cidade na qual a pesquisa foi realizada.

Atuando no município de Lençóis Paulista há nove anos como diretora de escola, notei a necessidade de um trabalho de formação de professores diferenciado, pois, como já mencionado anteriormente, presenciava as reclamações constantes dos professores quanto a suas necessidades de formação para enfrentar os dilemas educacionais vividos por eles.

Após pesquisa com a coordenadora do ensino fundamental da Diretoria Municipal de Educação, conforme anexo 1, foi possível observar que a Diretoria não possuía um plano específico de formação de professores e que o aspecto da inteireza, que é foco deste trabalho, nunca tinha sido abordado nas formações oferecidas.

Sabendo-se que o relacionamento professor aluno é um dos aspectos mais importantes para a aprendizagem e que os problemas enfrentados pelos professores acarretam-lhes uma sobrecarga de trabalho e um nível de estresse muito alto, como é possível observar nas teses e dissertações das faculdades de psicologia e educação, considero relevante o curso proposto nesta pesquisa para que o professor possa encontrar sua inteireza e rever o seu si-mesmo, buscando, dessa forma, um maior equilíbrio pessoal e profissional, beneficiando, assim, seus alunos e trazendo melhores resultados para o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, presumi que a prática desenvolvida pelo Método P.E.R.A. poderá oferecer aos educadores um conhecimento de si mesmo e uma auto reflexão que lhes permitam aperfeiçoar sua prática docente.

Com essas condições e aplicando este método, realizei este estudo cuja estruturação será descrita a seguir.

No Primeiro Capítulo são abordados os aspectos atuais das mudanças na área educacional, proporcionadas pelos conceitos de educação holística e de complexidade defendido por Edgar Morin (2003). Neste capítulo também é discutido o conceito de paradigma e justificada minha escolha pelo paradigma da complexidade.

No Segundo Capítulo é discutida a formação docente frente às necessidades da sociedade contemporânea e as dificuldades encontradas pelo professor. Ainda nele são apresentadas possibilidades de práticas pedagógicas mais reflexivas para atender a essas necessidades.

No Terceiro Capítulo, intitulado *Uma visão junguiana dos processos educativos*, é apresentado um breve histórico da vida de Jung, os principais conceitos de sua teoria e a influência desta teoria na prática pedagógica.

No Quarto Capítulo, *Criatividade no processo educacional*, é discutida a questão da criatividade por diferentes autores e esboçada minha proposta de trabalho relacionada ao Método P.E.R.A., por ser este um método embasado no processo criativo.

No Quinto Capítulo é discutida a metodologia de trabalho e apresenta a coleta de dados realizada durante o curso que foi oferecido às professoras.

Para finalizar, são feitas as conclusões do trabalho.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HOLÍSTICA

1 Crise de paradigmas: buscando a compreensão do conceito de Thomas Kuhn

O estudo de Thomas Kuhn “A Estrutura das Revoluções Científicas” constituiu um marco epistemológico, popularizando os termos paradigma e mudança de paradigma. Nessa obra, ele afirma que a comunidade científica se forma e se mantém por meio da aceitação de paradigmas, os quais são passíveis de serem substituídos por outros. “Quando a comunidade científica repudia um antigo paradigma, renuncia simultaneamente à maioria dos livros e artigos que o corporificam, deixando de considerá-los como objeto adequado ao escrutínio científico.” (KUHN, 1962, p. 209).

Kuhn (1978) enfoca questões conceituais ligadas aos tipos de idéias aceitáveis; aos tipos de estratégias e alternativas intelectivas disponíveis em determinado período histórico, afirmando que modelos de pensamento atuais não devem ser impostos a autores históricos, e que a evolução da teoria científica não decorre simplesmente da acumulação de "feitos", mas de um conjunto de ocorrências e possibilidades intelectuais que estão sujeitas à mudança. “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” (KUHN, 1978, p. 13)

Para ele “as regras derivam de paradigmas, mas os paradigmas podem dirigir a pesquisa mesmo na ausência de regras”. Kuhn (1978) explana suas idéias empregando exemplos tirados da história da ciência.

Para Morin (1991), paradigma é uma espécie de relação lógica (inclusão, conjunção, disjunção, exclusão) entre determinado número de noções ou categorias-mestra. Um paradigma privilegia certas relações coerentes em detrimento de outras, e é por isso que um paradigma controla a lógica do discurso.

As teorias são produtos dos seres humanos e estes, por serem sempre dinâmicos, em interação com as condições e circunstâncias cotidianas, também históricas, têm suas lógicas enredadas com outras lógicas remanescentes. Na vivência, na confrontação das teorias com as práticas, aquelas se transformam; se interpenetram; se diferenciam ou se configuram em outras teorias.

As teorias têm na sua essência a completude e também o seu contrário: a incompletude. A completude se defasa na dinâmica da história (ou se re-constitui) e, por meio da sua outra essência, a incompletude, cria a possibilidade de renovação.

Estas operações, que utilizam a lógica, são de fato comandadas por princípios 'supra lógicos' de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência.

(MORIN, 1991, p.15)

Para Morin (1998), um paradigma é invisível e invulnerável, e não pode ser atacado, contestado ou arruinado diretamente. É necessário o surgimento de fendas, corrosões nas concepções e teorias; averiguações e ratificações das novas teses; um balanço crítico entre dados, observações e experimentos, para que possa ocorrer a derrocada das anteriores concepções e teorias, que levam, com elas, o paradigma.

As transformações criam ansiedade e demandam novas atitudes e adequações. Quando se fala em mudança na educação, é preciso reunir vários elementos que a caracterizem como necessária e benéfica para seu meio social, uma vez que a mudança pode ser tanto para melhor como para pior.

A idéia de mudança na educação implica aspectos históricos, culturais, sócio-econômicos, tecnológicos, biológicos; enfim, implica uma série de setores. Por isso é difícil caracterizar a mudança como algo instantâneo, já que ela só acontece como processo e atrelada a vários elementos.

A necessidade e vontade de mudança estão relacionadas à constatação das lacunas ocasionadas entre o que a sociedade está pedindo da formação dos indivíduos e o que o espaço escolar está oferecendo para dar conta disso, ou seja, ao perceber-se ineficaz, despreparada e desatualizada, a escola deve entender esse vazio e buscar recuperar-se e criar novos meios de interagir e aprender, para, então, desempenhar sua função social.

Daqui a algumas centenas de anos, quando a história do nosso tempo estiver sendo escrita com a perspectiva de um distanciamento maior, muito provavelmente o mais importante evento que os historiadores verão não será a tecnologia, nem a Internet, nem o comércio eletrônico. Será a mudança sem precedentes ocorrida na condição humana.

(DRUCKER, 2008, p.2).

No último século, a humanidade passou por mudanças drásticas, nunca antes imaginadas, alterou conceitos e mudou seu cotidiano mais do que em toda a sua existência pregressa.

Na educação convencional, o que está em evidência é o fator cognitivo; na visão holística relativa à educação, consideram-se outros aspectos com a mesma relevância: a relação entre a mente e o corpo; a inteligência emocional, que abarca o autoconhecimento e a aceitação do outro; a relação com o meio ambiente e a criatividade (CARDOSO, 2000). Esses aspectos até então foram desprezados, trazendo grandes prejuízos para a humanidade, pois são visíveis as mazelas geradas pelo enfoque mercantilista e pragmático, predominantemente ocidental. O homem que perscruta o cosmo com enorme destreza é o mesmo que ignora ou agride brutalmente seu semelhante; assola a natureza, da qual também depende. Nas palavras de Capra:

Temos taxas elevadas de inflação e desemprego, temos uma crise energética, uma crise na assistência à saúde, poluição e outros desastres ambientais, uma onda crescente de violência e assim por diante [...] tudo isso são facetas diferentes de uma só crise de percepção: a percepção distorcida do paradigma atual da ciência adotado pela humanidade.

(CAPRA, 1986, p.170)

Para ele, o objetivo do cientista agora é o de “extrair da natureza, sob tortura, todos os seus segredos” (CAPRA, 1986, p. 170). Esta forma de se fazer ciência, como nos relata Capra (1986), tem cobrado da humanidade um alto custo e isto reflete também na educação. Nos parece que quanto mais o homem avança cientificamente e tecnologicamente, mais retrocede em suas relações. Nas escolas a qualidade de ensino, apesar de ser muito exigida pelas mantenedoras (índices de IDEB, SAEB, Prova Brasil, entre outros), ainda está longe de chegar ao desejado. Em se falando da relação professor-aluno e aluno-aluno, a mídia e as pesquisas têm mostrado diariamente que se deterioram. É necessário que os líderes educacionais, através dos resultados desses índices não cobrem somente dos educadores a elevação dos mesmos, mas que percebam que há algo de muito errado e que isto está ligado a uma mudança de consciência e de foco. Enquanto o foco educacional estiver apenas na racionalidade, as relações humanas vão continuar se deteriorando, e, sem elas, dificilmente qualquer objetivo será alcançado.

Estudos recentes na área de educação vêm demonstrando o surgimento de novos paradigmas. Santos Neto (1998), em sua tese de doutorado, tece comentários sobre os novos paradigmas e traz reflexões sobre a necessidade da implantação de uma forma de educar que preze pela inteireza dos educandos e educadores em relação com uma harmonia planetária.

Segundo GROF estamos num desses momentos de mudança paradigmática. O paradigma dominante, newtoniano-cartesiano, por sua visão de pessoa e realidade, bem como pelos limites estreitos, que demarcou a investigação científica, não consegue dar conta de explicar a pessoa e realidade, que vão surgindo de forma mais ampliada e complexa, em algumas áreas de ponta de mesma ciência, notadamente a física e a pesquisa de consciência. Com certeza não se trata, e GROF já o disse, de recusar totalmente o paradigma newtoniano-cartesiano, aliás ainda dominante. Trata-se de se extrair dele tudo aquilo que nos serve, em termos de método de investigação científica e de análise da realidade – e tudo isso ainda nos serve quando estamos somente no plano hilotrópico – mas, também de romper com seus limites estreitos e ousar novos princípios e formas de investigação, estabelecer pontes entres as áreas do saber e estabelecer novas formas de explicação para um homem e uma realidade que podem ser vistos hoje, pela ciência, de uma forma muito mais ampla do eram vistos até então.

Nesta busca por um novo paradigma na investigação científica, ao menos três posturas são necessárias: 1) Não abrir mão do *rigor* na investigação científica: base empírica, lógica interna, coerência dos modelos explicativos; 2) Ao mesmo tempo possuir a *coragem* e a *audácia* para propor novos caminhos de investigação e ousar novas explicações mais coerentes que as vigentes; 3) Estabelecer *pontes* não só entre áreas da ciência, mas também entre as diferentes formas do saber, o que inclui aproximar da ciência a filosofia, a arte e o saber das religiões ou tradições espirituais, numa abordagem transdisciplinar.

(SANTOS NETO, 1998, p.245)

Segundo Santos Neto (1998), as colocações acima têm implicações diretas sobre a educação escolar, pois é nela que se faz a iniciação científica nos alunos, no entanto, essa nova postura exigirá várias mudanças no trabalho com os alunos, porque ainda prevalece a visão newtoniana-cartesiana dentro das escolas.

Para Santos Neto (1998), é necessário que os professores façam uma revisão da sua própria formação, que a escola reveja sua função, não se dedicando somente à transmissão de informação, mas, também, auxiliando o aluno a despertar para seu potencial humano.

Os currículos educacionais deverão ser reformulados para combinar na formação dos alunos, rigor, audácia, criatividade e abertura para pensar o novo, pois haverá necessidade de o aluno perceber a complexidade da realidade para aproximar-se dela cientificamente. Para

isso é necessário um trabalho coletivo de investigação; desse ponto de vista o aluno não pode ver a ciência como algo acabado, mas, sim, em permanente construção.

Esta escola, necessária aos dias atuais, deverá contemplar as necessidades de seus alunos como seres humanos completos, não vislumbrando somente, como no passado, saberes acadêmicos. Os alunos deverão, ao lado do trabalho de auto-exploração, realizar um exercício efetivo de investigação científica – metodologia, pesquisa, apresentação dos resultados, tudo isso vinculado à exploração da realidade dos alunos em relação às questões humanas, ecológicas, políticas, sociais, históricas, tecnológicas, filosóficas, religiosas, éticas, artísticas e econômicas.

Este trabalho questiona o paradigma newtoniano-cartesiano no que diz respeito à educação, mas, como foi dito anteriormente, não ignora a contribuição já dada por ele e traz um paradigma emergente, o da educação holística como sendo uma nova perspectiva para os problemas vividos na educação nos dias atuais.

Para Kuhn (1962), a palavra paradigma pode apontar uma efetivação científica globalmente conhecida; também denota um mito, um modelo; é analogia; consideração transcendental; capacidade produtiva; enfoque epistemológico; um campo específico da realidade, entre outras coisas. “É a força da razão, o grande mito unificador do saber, da ética, da política.”

Se fizermos uma relação entre Platão e Kuhn, à primeira vista, podemos crer que as idéias de Platão e Kuhn são antagônicas, porém, avaliando atenciosamente a noção de paradigma para esses dois grandes pensadores, podemos identificar pontos em comum. Para ambos, o paradigma apresenta uma forma de conduta, ou seja, possui uma função normativa para a sociedade, independentemente do fato de ser encontrado em um mundo abstrato, como dizia Platão ou, como aponta Kuhn, o paradigma é aquilo que é partilhado pelos membros de uma comunidade.

Ainda citando Kuhn (1962), para compreendermos a crise dos paradigmas é necessário anteriormente decidir, definir o que exatamente ele é. Se aceitarmos consensualmente a noção de paradigma como um modelo, torna-se mais fácil compreender a crise pela qual ele passa, ou seja, estamos vivendo uma mudança conceitual sobre paradigma, termo esse que vem se desgastando no decorrer do tempo.

Kuhn (1962) apresenta uma visão científica sobre a questão e nos aponta duas causas, as internas e as externas.

As causas internas são decorrentes do desgaste dos modelos tradicionais que a própria teoria oferece, e as externas são resultado da mudança da própria sociedade, de acordo

com diferentes épocas, que trazem em seu bojo diferentes culturas. Dessa forma, Kuhn (1962) justifica essa crise como uma oposição à ciência normal. A ciência normal se caracteriza por um período de estabilidade, quando se aceita um modelo teórico explicativo. Sabemos que, com freqüência, no decorrer da história, essa ciência normal se impôs por exigência de uma classe dominante.

Na história societária é possível identificar alguns períodos de estabilidade. No entanto, torna-se difícil analisar esses períodos, porquanto, muitas vezes, é impossível reconhecer que uma mudança está ocorrendo, algumas características dos momentos atuais passam despercebidas pela sociedade, e somente após muito tempo, quando a mudança foi consolidada, com o devido distanciamento, é que a sociedade consegue estudar o fenômeno; no entanto, vivemos uma crise de paradigmas, o que nos remete à idéia de que a mudança está por vir.

Importa apontar que as diferenças paradigmáticas não se apresentam apenas no âmbito cronológico, mas também no espacial, ou seja, diferentes paradigmas coexistem; separados apenas pela cultura de cada grupo social. O que torna mais importante ainda os novos olhares sobre a educação, pois, com eles, tornam-se cada vez menores as diferenças, e se diminui o preconceito, vigendo os conceitos mais coerentes e hodiernos.

Claro que não se trata de defender a uniformização cultural, isso seria corroborar o ideal de dominação pregado por extremistas, que julgam ter o direito de impor seus padrões a todos. Mas são inegáveis as transformações ocorridas nas últimas décadas no sentido de melhoria de vida das comunidades, e que são frutos do enorme potencial atual de se levar o que há de mais atualizado na educação para todas as partes. Isso gera a quebra de barreiras que limitam o ser humano.

Há, ainda hoje, culturas que se fecham para o mundo, preservando seus preconceitos, que consideram sagrados; isso, muitas vezes, é incentivado por governantes, que vêm na ignorância um modo de manter seu domínio sobre a população. O preço desse isolamento é alto.

Alguns fatos ocorridos nos últimos anos nos revelam este preço, podemos citar:

- Atentado de 11 de setembro;
- As guerras no continente africano;
- As catástrofes naturais oriundas do efeito estufa;
- As guerras das etnias da Europa.

Esses fatos catastróficos trouxeram muitas desgraças para a humanidade, muitos comentários, muita notícia, porém, notou-se pouca reflexão e criticidade.

As ações após essas catástrofes giram em torno dos prejuízos materiais, mas, na realidade, as reflexões sobre a conduta humana a respeito de tais fatos são aligeiradas e superficiais, gerando pouco ou nenhum benefício para a humanidade.

Como esses fatos foram e são discutidos no ambiente escolar? Este é um aspecto que dentro de uma pedagogia tradicional não é muito abordado, pois fogem dos conteúdos e currículos. Porém, a proposta de uma nova pedagogia dentro de uma visão holística e de totalidade vem vislumbrar uma nova forma de trabalho dentro da escola que privilegia a razão emancipatória e não a razão instrumental. Como nos diz Aranha (2002):

A razão instrumental é produtivista e, em decorrência do sucesso alcançado, acaba por fetichizar os meios. Estes, que deveriam ser caminhos para o fim propriamente humano a que se destinam, passam a ser alvo principal de uma sociedade em que coisas e máquinas se tornam mais amadas do que pessoas e em que as escolhas sentimentais e afetivas submetem-se ao crivo dos valores econômicos e do poder. Em outras palavras, precisamos recuperar a razão emancipatória voltada para os objetivos propriamente humanos, para busca do 'bem viver', da felicidade e não da eficácia, da dominação e da posse.

(ARANHA, 2002, p. 5)

De acordo com o relato da autora, podemos perceber que a sociedade moderna vem subjugando valores, como sentimento e emoção, trocando-os por valores materiais. A escola, inserida neste contexto, não poderia estar fazendo diferente. No entanto, percebe-se que é o momento de uma mudança, o aluno tem o direito de se formar cidadão desenvolvendo todas as suas potencialidades.

Ensinar a pensar é dar condições para autonomia e a emancipação do educando porque a sociedade propriamente moral e democrática necessita de pessoas capazes de autocrítica constante. O processo de ensinar a pensar começa, então, pela negação do que é percebido na superfície das coisas, pela recusa do império dos clichês, da prevalência dos meios sobre os fins, por tudo que reifica nossa consciência e que a torna passiva, manipulável, conformista e resignada com o intolerável.

(ARANHA, 2002, p. 6)

Aranha (2002) ainda nos pergunta: será possível realizar esse projeto? Acreditamos que sim, mas, para isso, é necessário investir na formação pedagógica do educador, pois a atividade de ensinar supera os níveis de senso comum, tornando-se uma atividade sistematizável, desde formar o professor deve ter uma formação ética e política, já que vai educar a partir de valores e tendo em vista um mundo melhor.

2 As mudanças paradigmáticas em educação

Falar em educação holística no ambiente acadêmico caracterizado, muitas vezes, por uma tradição racionalista e cartesiana, pode parecer um tanto anticientífico. Porém, alguns trabalhos publicados de autores já reconhecidos por várias universidades avaliam que há espaço para pesquisa e produção de trabalhos concernentes ao tema de investigação.

Yus (2002), um desses autores, considera que não existe uma definição universalmente aceita sobre a educação holística, mas há uma diversidade de abordagens e de ênfases em aspectos determinantes. Fazendo um rastreamento a partir da etimologia da palavra holística, ele considera que:

Podemos rastrear sua denominação a partir do seu significado etimológico. Tudo que está relacionado com o holismo vem do grego holos, que faz referência a um universo feito de conjuntos integrados que não pode ser reduzido a simples somas de suas partes. Mas dentro dessa concepção que se contrapõe a visão reducionista do mundo, existe uma aceção que ressalta a existência de uma dimensão espiritual nas coisas e outro mais materialista que admite a existência de um todo formado por partes que se inter-relacionam.

(YUS, 2002, p.15).

O termo “educação holística” foi proposto pelo norte-americano Miller (1997), para nomear “o trabalho de um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação” (MILLER, 1997, apud YUS, 2002, p.16). Ele, ao considerar a globalidade da personalidade do educando, enfatiza que todas as facetas da

experiência humana devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem e não só o aspecto intelectual e racional, bem como não somente as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano.

Para Faria (2007):

Os objetivos da Educação Holística são: despertar e desenvolver tanto a razão quanto a sensação e o sentimento; demonstrar que cada situação constitui uma oportunidade de aprender; contrapor-se aos valores mecanicistas (consumo e competição agressiva) e desenvolver a cooperação e os valores humanos; possibilitar que o aluno participe ativamente e assumam a sua própria transformação; facilitar uma visão completa, 'todo e partes'.

(FARIA, 2007, p.2)

Não é porque em determinados momentos da história um campo de estudos não foi considerado como científico que devemos abrir mão de seu valor para a humanidade. Não abrimos mão da astronomia, a despeito da inconsistência científica da astrologia; nem nos negamos a usufruir dos benefícios da química, por causa da alquimia. Nos primórdios da psiquiatria, seus defensores sofreram duras críticas, e foram estigmatizados pelos próprios colegas, por estudarem algo intangível e aparentemente etéreo, a mente humana. Hoje, a psiquiatria é ciência universalmente avalizada.

Para defender esta idéia um importante documento, amplamente divulgado na imprensa e no meio acadêmico e denominado Declaração de Veneza², nos aponta algumas

² Essa declaração foi elaborada no final do colóquio "A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento", em Veneza, na Itália, em 7 de março de 1986. Os participantes desse colóquio, organizado pela UNESCO, com a colaboração da Fundação Giorgio Cini (Veneza, 3-7 de março de 1986). Foram signatários desta declaração os seguintes pensadores: Professor D.A. Akyeampong (Gana), físico-matemático, Universidade de Gana. Professor Ubiratan D'Ambrosio (Brasil), matemático, coordenador geral dos Institutos, Universidade Estadual de Campinas. Professor René Berger (Suíça), professor honorário, Universidade de Lausanne. Professor Nicolo Dallaporta (Itália), professor honorário da Escola Internacional dos Altos Estudos em Trieste. Professor Jean Dausset (França), Prêmio Nobel de Fisiologia e de Medicina (1980), Presidente do Movimento Universal da Responsabilidade Científica (MURS França). Senhora Maîtraye Devi (Índia), poeta-escritora. Professor Gilbert Durand (França), filósofo, fundador do Centro de pesquisa sobre o imaginário. Dr. Santiago Genovès (México), pesquisador no Instituto de pesquisa antropológica, Acadêmico titular da Academia nacional de medicina. Dr. Susantha Goonatilake (Sri Lanka), pesquisador, antropologia cultural. Prof. Avishai Margalit (Israel), filósofo, Universidade hebraica de Jerusalém. Prof. Yujiro Nakamura (Japão), filósofo-escritor, professor na Universidade de Meiji. Dr. Basarab Nicolescu (França), físico, C.N.R.S. Prof. David Ottoson (Suécia), Presidente do Comitê Nobel pela fisiologia ou medicina, Professor e Diretor, Departamento de Fisiologia, Instituto Karolinska. Sr. Michel Random (França), filósofo, escritor. Sr. Jacques G. Richardson (França- Estados Unidos), escritor científico. Prof. Abdus Salam (Paquistão), Prêmio Nobel de Física (1979), Diretor do Centro internacional de física teórica, Trieste, Itália, representado pelo Dr. L.K. Shayo (Nigéria), professor de matemáticas. Dr. Rupert Sheldrake (Reino Unido), Ph.D. em bioquímica, Universidade de Cambridge. Prof. Henry Stapp (Estados Unidos

constatações sobre as novas necessidades na educação em um mundo com novos paradigmas. O texto desse documento, apresentado na íntegra a seguir, sinteticamente enfatiza que está ocorrendo uma revolução importante no campo da ciência em decorrência das transformações que ela traz à lógica, à epistemologia, bem como de suas aplicações tecnológicas:

1. Somos testemunhas de uma revolução muito importante no campo da ciência, provocada pela ciência fundamental (em particular a física e a biologia), devido a transformação que ela traz à lógica, à epistemologia e também, através das aplicações tecnológicas, à vida de todos os dias. Mas, constatamos, ao mesmo tempo, a existência de uma importante defasagem entre a nova visão do mundo que emerge do estudo dos sistemas naturais e os valores que ainda predominam na filosofia, nas ciências do homem e na vida da sociedade moderna. Pois estes valores baseiam-se em grande parte no determinismo mecanicista, no positivismo ou no niilismo. Sentimos esta defasagem como fortemente nociva e portadora de grandes ameaças de destruição de nossa espécie.

2. O conhecimento científico, devido a seu próprio movimento interno, chegou aos limites onde pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. Neste sentido, reconhecendo as diferenças fundamentais entre a ciência e a tradição, constatamos não sua oposição mas sua complementaridade. O encontro inesperado e enriquecedor entre a ciência e as diferentes tradições do mundo permite pensar no aparecimento de uma nova visão da humanidade, até mesmo num novo racionalismo, que poderia levar a uma nova perspectiva metafísica.

3. Recusando qualquer projeto globalizante, qualquer sistema fechado de pensamento, qualquer nova utopia, reconhecemos ao mesmo tempo a urgência de uma procura verdadeiramente transdisciplinar, de uma troca dinâmica entre as ciências "exatas", as ciências "humanas", a arte e a tradição. Pode-se dizer que este enfoque transdisciplinar está inscrito em nosso próprio cérebro, pela interação dinâmica entre seus dois hemisférios. O estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do homem, poderia assim nos aproximar mais do real e nos permitir enfrentar melhor os diferentes desafios de nossa época.

4. O ensino convencional da ciência, pôr uma apresentação linear dos conhecimentos, dissimula a ruptura entre a ciência contemporânea e as visões anteriores do mundo. Reconhecemos a urgência da busca de novos métodos de educação que levem em conta os avanços da ciência, que agora se harmonizam com as grandes tradições culturais, cuja preservação e estudo

aprofundado parecem fundamentais. A UNESCO seria a organização apropriada para promover tais idéias.

5. Os desafios de nossa época: o desafio da autodestruição de nossa espécie, o desafio da informática, o desafio da genética, etc., mostram de uma maneira nova a responsabilidade social dos cientistas no que diz respeito à iniciativa e à aplicação da pesquisa. Se os cientistas não podem decidir sobre a aplicação da pesquisa, se não podem decidir sobre a aplicação de suas próprias descobertas, eles não devem assistir passivamente à aplicação cega destas descobertas. Em nossa opinião, a amplidão dos desafios contemporâneos exige, por um lado, a informação rigorosa e permanente da opinião pública e, por outro lado, a criação de organismos de orientação e até de decisão de natureza pluri e transdisciplinar.

6. Expressamos a esperança que a UNESCO dê prosseguimento a esta iniciativa, estimulando uma reflexão dirigida para a universalidade e a transdisciplinaridade. Agradecemos a UNESCO que tomou a iniciativa de organizar este encontro, de acordo com sua vocação de universalidade. Agradecemos também a Fundação Giorgio Cini por ter oferecido este local privilegiado para a realização deste fórum.

(DECLARAÇÃO DE VENEZA, 07 de março de 1986)

É exagero afirmar que o conhecimento científico convencional chegou ao paroxismo; mas basta ligar a TV ou ler um jornal para percebermos que acréscimos tecnológicos, mesmo que admiráveis, não foram o suficiente para trazer paz ou minimizar as enormes diferenças sociais, nem dão sinais de que o serão em um futuro próximo. No último século, os avanços científicos foram extraordinários, mas o próprio homem, de forma geral, continua, sob certos aspectos, o mesmo do passado.

[...] os seres humanos continuam a ser os mesmos bárbaros que eram inicialmente. Nós somos animais, na nossa origem. E como animais nós nos comportamos. É raríssimo encontrar um indivíduo que seja capaz de pôr de lado os seus interesses pessoais para facilitar a vida ao seu semelhante.

(CARVALHO, 1996, p.16)

É precisamente a respeito da transformação interior deste ser que versa a educação holística. Por conta disso, pode-se começar um diálogo com outros campos e formas de conhecimento, iniciando por reconhecer a urgência de uma procura verdadeiramente

transdisciplinar³, que provocará um intercâmbio entre as ciências "exatas", as "humanas", a arte e a tradição. Esse texto finaliza suas considerações observando que na atualidade há imensos desafios que precisam ser enfrentados – como a probabilidade cada vez mais real de autodestruição da nossa espécie, o avanço da informática, a aplicabilidade da genética–, os quais mostram uma nova responsabilidade social dos cientistas na aplicação dos novos conhecimentos.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que gera novos seres humanos através do domínio das complexas técnicas de fecundação assistida, agride diariamente o meio ambiente do qual depende a manutenção futura da espécie. O surgimento de novas doenças infectocontagiosas e de diversos tipos de câncer, assim como a destruição da camada de ozônio, a devastação de florestas e a persistência de velhos problemas relacionados com a saúde dos trabalhadores (como a silicose) são "invenções" deste mesmo "homem tecnológico", que oscila suas ações entre a criação de novos benefícios extraordinários e a insólita destruição de si mesmo e da natureza.

(GARRAFA, 2008, internet).

Conforme exposto, os cientistas não devem assistir passivamente à aplicação de suas pesquisas. Exige-se a sujeição à opinião pública quanto à melhor forma de empregá-las e a criação de organismos de orientação e até de decisão de natureza pluridisciplinar e transdisciplinar.

A aceitação dos pressupostos da Declaração de Veneza no meio acadêmico e nas práticas pedagógicas em geral é algo subjetivo, pois ainda não vemos nas práticas docentes de forma clara e objetiva a execução desses pressupostos, mas inúmeros pesquisadores reconhecidos no Brasil, mesmo não defendendo essas idéias, não ignoram em seus trabalhos a existência desta nova corrente e modalidade na educação.

No quadro a seguir, Libâneo (2004, p.26) faz um pequeno esboço compreensivo, a fim de contextualizar a educação holística no conjunto das correntes e modalidades da pedagogia.

Nesse quadro síntese, a educação holística é classificada como uma corrente que compreende várias modalidades:

³ A transdisciplinaridade, como prefixo “trans” o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, em um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento, (Síntese do Congresso de Locarno - in Sommerman 2006, p. 43)

QUADRO DAS CORRENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

Correntes	Modalidades
1. <i>Racional-tecnológica</i>	Ensino de excelência Ensino tecnológico
2. Neocognivistas	Construtivismo pós-piagetiano Ciências cognitivas
3. Sociocríticas	Sociologia crítica do currículo Teoria histórico-cultural Teoria sociocultural Teoria sociocognitiva Teoria da ação comunicativa
4. “Holísticas”	Holismo Teoria da Complexidade Teoria naturalista do conhecimento Eco-pedagogia Conhecimento em rede
5. “Pós-modernas”	Pós-estruturalismo Neo-pragmatismo

Quadro I – Correntes Pedagógicas Contemporâneas, In: Libâneo, 2004, p. 26

Após classificar a educação holística dentro das modalidades e correntes pedagógicas, Libâneo (2004), preocupado com o risco de imprecisão quanto a essa denominação, procura situar diferentes vertentes teóricas que têm em comum uma visão da realidade como uma “totalidade de integração entre o todo e as partes, mas compreendendo diferentemente a dinâmica e os processos dessa integração” (LIBÂNEO, 2004, p.31).

Essa visão tem suas raízes na filosofia não cartesiana, não analítica e não entende a realidade humana dissociada da totalidade que se amplia na natureza, nos demais viventes e no universo cósmico; nessa visão, as partes integram o todo, formando uma unidade orgânica.

A expressão “holística” vem do grego *holos*, que significa totalidade. O pesquisador em educação holística é aquele que tem uma visão do sentido de totalidade, de conjunto, de inteiro “em que o universo é considerado como uma totalidade formada por dimensões interpenetrantes: as pessoas, as comunidades, unidas no meio biofísico” (LIBÂNEO, 2004, p.31). Libâneo (2004) concorda com a idéia de que: “a pessoa une-se a todas as outras pessoas, a todas as consciências, a todas as outras ‘partículas’ do cosmos, para

constituir um ‘nós’, no sentido de simbiose” (BERTRAND e VALOIS, apud LIBÂNEO, 2004, p.31). Partindo desse pressuposto, a visão holística conclui que uma ação em comum, uma sinergia, em que as forças criativas de cada um e de todos convergem na ação. Na prática, o educador, tendo consciência de totalidade cósmica, forma seus educandos para o equilíbrio dinâmico entre o homem e o seu meio biofísico, a convivência entre as pessoas, a preservação ambiental e a denúncia de todas as formas de destruição da natureza, a compreensão das pessoas e da natureza como um todo. Essa postura requer um projeto educativo que ajude a perceber a realidade com uma visão ampla, ou seja, as pessoas não como indivíduos isolados, mas inseridas em um cosmo e o desenvolvimento humano não está dissociado da preservação da vida como um todo. Nas palavras de Bertrand e Valois (2004):

A educação holística não rejeita o conhecimento racional e outras formas de conhecimento, mas insiste em considerar a vida como uma totalidade em que o todo se encontra na parte, cada parte é um todo, porque o todo está nela. Daí que a consciência da pessoa só pode ser comunitária, ecológica e cósmica.

(BERTRAND E VALOIS, apud LIBÂNEO, 2004, p.31)

Além de Libâneo (2004), Gadotti (2007), outro pesquisador de renome, faz menção da educação holística em seus trabalhos. Considera-a uma nova perspectiva educacional entre as novas teorias que surgiram na pós-modernidade e despertaram interesse dos educadores e, segundo ele, introduziram no debate acadêmico as palavras “complexidade e holismo”. Cita Edgar Morin como sendo o seu maior representante, o qual critica a razão produtivista e a racionalização moderna. Gadotti (2007), referindo-se ao paradigma holístico, sustenta que é necessário um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambigüidade, finitude, escolha, vínculo e totalidade. Sobre isso diz:

Essas seriam algumas das categorias dos paradigmas chamados holonômicos, esses novos paradigmas procuram centrar-se na totalidade. Mais do que a ideologia, seria a utopia que teria essa força para resgatar a totalidade do real, totalidade perdida. Para os defensores desses novos paradigmas, os paradigmas clássicos – identificados no positivismo e no marxismo – seriam marcados pela ideologia e lidariam com categorias redutoras da totalidade. Ao contrário, os paradigmas holonômicos pretendem restaurar a totalidade do sujeito, valorizando a sua iniciativa e a sua

criatividade, valorizando o micro, a complementaridade, a convergência e a complexidade.

(GADOTTI, 2008, p.3)

Também a Revista Pátio de fevereiro de 2007, intitulada “Novas Realidades”, traz texto de Gadotti (2008), no qual o referido autor fala sobre o que é educar, para superar as necessidades dos novos tempos.

Educar para um outro mundo possível é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos; é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual.

É educar para viver em rede, ser capaz de comunicar e agir em comum; é educar para produzir formas cooperativas de produção e reprodução da existência humana, educar para a autodeterminação. A diversidade é a característica fundamental da humanidade. Por isso, não pode haver um único modo de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta. O que há de comum é a diversidade humana, a qual impõe a necessidade de construir a diversidade de mundos. A um pensamento único não devemos opor outro pensamento único. Educar para um outro mundo possível não é educar para um único mundo possível, mas educar para outros mundos possíveis. A educação tecnicista moderna perdeu a humanidade, perdeu a criança, a abertura para o outro. Educar para um outro mundo possível é educar para re-humanizar a própria educação.

(GADOTTI, 2007, p.10)

Libâneo (2004), ao classificar a corrente holística dentro do quadro atual das correntes pedagógicas, menciona as exigências da pedagogia em um mundo em mudança, porém, alerta que os que se ocupam da educação escolar devem fazer opções pedagógicas, bem como devem assumir um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. O autor observa que esses educadores que, segundo ele, se ocupam da pesquisa ou os envolvidos diretamente na docência, enfrentam uma realidade educativa perplexa, em crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias. Também observa que, ao mesmo tempo em que há exigências advindas de um mundo em mudanças, há cada vez mais dissonâncias, divergências, numa variedade imensa de diagnósticos, posicionamentos e soluções, sobretudo a mais problemática está na sala de aula, onde é necessário tomar decisões e realizar ações para promover mudanças

qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos. Alerta que o pesquisador e o educador prático não poderão evadir-se da pedagogia, pois educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão auxiliar a constituir sujeitos e identidades, que se constituem enquanto portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais. Para esse trabalho reflexivo/prático ele propõe que o educador busque saber como esses contextos de um mundo em mudanças atuam em processos de ensino e aprendizagem, de modo a formar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos com base em necessidades sociais, pois esta é uma forte razão para o cotejamento entre o “clássico” e uma proposta calcada na educação holística. O autor ainda afirma que:

Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal.
(LIBÂNEO, 2004, p. 17).

Na continuidade enfoca a tarefa dos pesquisadores e dos educadores profissionais que é investigar constantemente o conteúdo do ato educativo, admitindo por princípio que ele é multifacetado, complexo, relacional. Nessa tarefa considera literalmente que:

Sendo assim, educamos ao mesmo tempo para a subjetivação e a socialização, para a autonomia e para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para a reprodução e para a apropriação ativa de saberes, para o universal e para o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras. Isso requer portas abertas para análises e integração de conceitos, captados de várias fontes – culturais, psicológicas, econômicas, antropológicas, simbólicas, na ótica da complexidade e da contradição, sem perder de vista a dimensão humanizadora das práticas educativas.
(LIBÂNEO, 2004, p.19)

Além das discussões filosóficas já mencionadas, retomamos Yus (2002), que ainda coloca a educação holística no foco de temas hoje largamente discutidos em pesquisas educacionais, como a “inclusão”. Sobre o aspecto inclusivo da educação, a holística enfatiza que: “A educação holística é inclusiva, no sentido de incluir um leque amplo de tipos de estudantes e uma diversidade de visões de aprendizagem, procurando atender as diversas necessidades do aprendiz.” (YUS, 2002, p. 16)

Autores como Glat (1996), Heidrich (1998), Bianchetti (1995), Gatti (2000), Goffredo (1999), entre outros, discutem também o tema da inclusão, buscando alternativas educacionais para minimizar as discriminações vividas pelas pessoas que possuem N.E.E. (Necessidades Educativas Especiais).

É nesse sentido que a educação holística pode auxiliar no processo inclusivo. Garcia (2002)⁴, em seu trabalho de mestrado sobre o tema, nos relata que este assunto, apesar de muito discutido na atualidade, ainda encontra muita resistência no meio educacional.

A inclusão que é consequência desse modelo vem se consolidando, porém com simpatizantes e opositores. Existem aqueles que a defendem e elencam vários fatores positivos para que ele se efetive, em contrapartida aqueles que são contrários à sua instalação também têm argumentos para isto. Os mais sensatos acreditam que as mudanças devam ocorrer paulatinamente e seus efeitos positivos e negativos devam ser estudados. Schwartzman (1992), nos relata acreditar que para incluir precisamos saber quem incluir, onde, como e para que incluir, pois a proposta de uma inclusão generalizada, sem que as modificações de currículos, preparo de professores, e sem que toda a equipe e a escola regular seja instrumentalizada para receber os alunos com N.E.E. parece ser uma atitude irresponsável e catastrófica.

Já vimos anteriormente com os autores, que a inclusão feita de forma irresponsável traz mais efeitos negativos que positivos. Os autores Lantier; Verillon; Aublé; Belmont; Waysan (1994), em suas pesquisas denominam isto de “Integração Selvagem”. Selvagem porque a criança ou jovem é colocado em um ambiente onde nem os colegas nem os professores estão preparados para recebê-lo, faltam técnicas, recursos e informações. Na maioria das vezes, fica em um canto da classe fazendo atividades soltas que pouco podem crescer à sua aprendizagem. Nos relatos de pesquisa em que encontramos sucesso, esse geralmente se deve ao esforço particular do professor de uma determinada escola que se propôs a vencer este desafio. Quanto aos governantes, parece-nos estarem mais preocupados em fazer cumprir a lei e a realizar economia do que realmente efetivar ações que auxiliem neste processo.

(GARCIA, 2002, p. 123 e 124)

⁴ Garcia (2002) – este trabalho se refere à minha dissertação de mestrado sobre o tema inclusão, na qual eu acompanho o desenvolvimento escolar de um aluno com paralisia cerebral e faço análise da prática docente.

Acreditamos que os recursos e as técnicas solicitados pela autora, podem ser encontrados se a proposta da escola ou do sistema educacional estiver pautado nos princípios da educação holística. Este tipo de educação valoriza em seu modelo de homem, não somente o físico e o cognitivo, aspectos do ser humano privilegiado até hoje pela escola, mas, também, os aspectos que contemplam a pessoa, como já discutimos anteriormente.

Quando os educadores em sua maioria atentarem para estes aspectos perceberão que trabalhar com os alunos com N.E.E. (necessidades educativas especiais) é possível, desde que se respeitem seus limites e explorem outros aspectos até então renegados.

Além dessas considerações e pensando no trabalho dos educadores, Yus (2002) diz que, a partir de uma visão de educação integral, a busca pelo aprendizado pode ser balizada tanto como algo internamente dirigido pela criança quanto como algo externamente dirigido pelo professor ou pelo currículo, pois, ao dar uma atenção especial para as motivações internas das crianças e para os estágios de crescimento críticos em relação ao momento, os educadores argumentam que são capazes de atender, efetivamente, as necessidades das crianças em várias fases de seu desenvolvimento. (YUS, 2002)

Mais adiante enfatiza a complexidade das dimensões do ser humano, motivo pelo qual o educador holístico deve compreender a totalidade das dimensões da pessoa humana - física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética e espiritual – pois são fatores importantíssimos a serem considerados:

A pessoa não é apenas 'mente', mas também corpo e espírito, e estes são elementos que estão estreitamente relacionados com um todo. A educação holística está interessada no crescimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual. Da mesma forma aceita a existência das inteligências múltiplas que precisam de processos educativos diferenciados. O aprendiz não aprende unicamente por intermédio de sua mente, mas também de seu corpo, de seus sentimentos, seus interesses e sua imaginação.
(YUS, 2002, p.21)

Esse mesmo autor difere-se de outros ao interpretar a educação não como uma preparação para a vida, mas algo que é parte da vida, pois para ele os alunos não são meros receptáculos passivos de reconhecimento, mas participam ativamente da construção do conhecimento, cabendo ao educador proporcionar um ambiente democrático para que ele

possa reconstruí-lo. Esta atitude educacional proporciona uma reviravolta⁵ na prática escolar. Essa prática, que tradicionalmente foi caracterizada por uma escola centrada em uma aula magistral, em horários rígidos e em espaços restritos, será totalmente modificada, exigindo dos educadores holísticos flexibilidade no conteúdo, no horário e nos espaços, os quais podem ir além do estabelecimento escolar, e usar o espaço fora da sala de aula, em espaços urbanos, industriais, rurais ou naturais. (YUS, 2002)

Espírito Santo (2002) considera a educação integral como imprescindível no processo didático, enfatizando a importância de outros saberes como a gesticulação, a arte, a dramatização: “A didática como forma de ensinar, deve trazer distinta forma de expressão para o aluno, o desenho, a dramatização e outras possibilidades gestadas pelo educador.” (ESPÍRITO SANTO, 2002, p.37)

Nesta mesma linha enfatiza o prazer e a beleza como essencial: “O prazer deve acompanhar permanentemente o ensino de qualquer matéria, daí a importância mencionada de a produção da beleza e, portanto, das artes se fazer presente ao cotidiano da escola.” (Idem, p.25)

Moraes (2003), na mesma linha dos autores anteriores, faz ainda importantes considerações:

Hoje, mais do que nunca, urge uma pedagogia voltada para a formação integral do aprendiz, para o desenvolvimento de sua inteligência, de seu pensamento, de sua consciência e de seu espírito. Isto porque acreditamos que a visão que temos do mundo decorre da maneira como conhecemos, da maneira como observamos, apreendemos e interpretamos aquilo que está ao nosso redor. Se acreditamos que nada é predeterminado de fora para dentro, que a participação é fundamental e que não existe a representação do mundo anterior a nossa percepção então valorizaremos mais a experiência, a reflexão, a autonomia, a construção coletiva, o diálogo, a sincronicidade dos processos, a abertura ao novo e ao criativo, a circunstâncias que surgem, e negaremos o monólogo, o condicionamento, a padronização, a prepotência e a dominação.

(MORAES, 2003, p.18).

Na continuidade de sua linha de pensamento considera a ampliação de um quadro epistêmico abordando as implicações da maneira como pensamos, sentimos e atuamos não apenas nos processos de construção do conhecimento, mas, também, em relação aos hábitos,

⁵ É bom lembrar aqui que esta reviravolta perseguida por Yus já foi iniciada por Paulo Freire, que buscava através de seu trabalho desalienar por meio de uma educação problematizadora. Para Freire (1997) educar para um outro mundo possível é educar para conscientizar, libertar, desfeticizar.

valores, atitudes e estilo de vida. Suas constatações são em função das novas descobertas científicas, uma vez que:

[...] a realidade ao nosso redor é um reflexo de nossos pensamentos e de nossas ações, de nossas formas de viver/conviver em sociedade e do paradigma que norteia a ciência cujos reflexos podem ser observados em nossas ações educacionais e nossas atitudes pessoais.

(MORAES, 2003, p.51).

Consideramos também as posições de Santos Neto (1998), o qual, ao falar de educação transpessoal⁶, a coloca como alternativa para os educadores brasileiros em um contexto de crise paradigmática. Ele enfoca que, atualmente, no Brasil, quando se fala em cidadania, deve ser levado em conta além dos aspectos sócio-políticos que tradicionalmente são considerados, também outros aspectos, como o cultural (seus conflitos e sua avaliação dos valores a serem mantidos e os que precisam ser deixados ou transformados), o aspecto ecológico que põe em questão a nossa forma de relação com a Terra e procura identificar as implicações desta para a vida da coletividade humana, o aspecto pessoal do cidadão que vive mergulhado numa coletividade politicamente organizada.

Esse aspecto pessoal do cidadão não faz com que ele deixe de ser pessoa individual que possui corpo, emoções, intelecto, espírito, necessidades, impulsos, tendências, limites, formas próprias de percepção e compreensão da realidade e que, por isso mesmo, precisa trabalhar seus problemas pessoais além dos coletivos, os quais estão sempre imbricados. Fazendo essa abordagem integral, o educando é levado a aprender a “com-viver” por meio do diálogo no sentido de aprender a superar os conflitos que surgem na convivência humana e no sentido de aprender a trabalhar e construir coletivamente soluções para os problemas humanos (SANTOS NETO, 1998). Assim, conclui que:

[...]Hoje quando se fala em cidadania, além dos aspectos sócio-políticos que tradicionalmente são considerados, há que levar em conta também outros aspectos: o aspecto cultural e tudo o que ele traz de conflitos na perspectiva de detectar os valores culturais que precisam ser assumidos e mantidos e aqueles que precisam ser deixados ou transformados; o aspecto ecológico que põe em questão a nossa forma de relação com a Terra e procura identificar as implicações desta para a vida da coletividade humana; o

⁶ A educação transpessoal considera a pessoa na sua amplidão, na sua totalidade, na sua inteireza. Santos Neto (1998, p. 341)

aspecto pessoal do cidadão que, se vive mergulhado numa coletividade politicamente organizada, não deixa de ser pessoa individual com corpo, emoções, intelecto, espírito, necessidades, impulsos, tendências, limites, formas próprias de percepção e compreensão da realidade e que, por isso mesmo, precisa ter espaço para trabalhar os problemas pessoais e coletivos, que estão sempre imbricados; o aspecto do relacionamento interpessoal e tudo o que ele traz de exigências no sentido de aprender a con-viver através do diálogo, no sentido de aprender a superar os conflitos que surgem na convivência humana e no sentido de aprender a trabalhar e construir coletivamente soluções para os problemas humanos; o aspecto transpessoal e tudo o que ele traz de possibilidades para o conhecimento e as relações da pessoa consigo mesma, com o mundo da cultura, com o mundo da natureza, com o mundo da política, e com o mundo do espírito; o aspecto ético que auxilia a tomar decisões tendo como referência um projeto que dê direção e sentido para a pessoa e a coletividade humana, isto é, que organize seus valores de forma que estes ajudem a tomar as decisões mais corretas para aquilo que se entenda seja objetivo da vida humana, numa perspectiva inclusive de privilegiar valores universais sem deixar de considerar os valores culturais.

(SANTOS NETO, 1998, p.41)

E, finalmente, Santos Neto (1998) aborda um último fator de uma visão mais ampliada da cidadania, que é a necessidade de fazer a síntese da totalidade de todos os aspectos do ser humano - político, econômico, cultural, ecológico, pessoal, do relacionamento interpessoal, transpessoal e ético - pois eles não podem ser considerados de forma isolada. É preciso reconhecê-los e sintetizá-los para melhor se compreender e, assim, estabelecer uma relação de aprendizagem mais efetiva. (SANTOS NETO, 1998).

**CAPÍTULO II - FORMAÇÃO
DOCENTE E AS NECESSIDADES
EMERGENTES PARA ATUAÇÃO NA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

No primeiro capítulo introduzimos o tema “educação holística”, apontando sua importância para uma nova prática docente diante de uma sociedade emergente que caracteriza-se por profundas mudanças de paradigmas. Essas novas necessidades não são mais supridas apenas pelo raciocínio pautado no cartesianismo. Segundo Espírito Santo (2002) vivemos o ocaso do reinado cartesiano, que teve seu apogeu no século XIX, quando o racionalismo e o cientificismo atingiram o auge de suas certezas. Esse autor constata também que somente no século XX, quando homens como Einstein, Freud, Jung, Steiner, Chardin e mais recentemente Capra, Sheldrake, Grof, Paulo Freire, dentre outros, levaram a público suas idéias, é que o cartesianismo vai perdendo seu status de paradigma incontestável. A consequência mais negativa da soberania do cartesianismo foi, sem dúvida, a perda de identidade do ser humano.

O paradigma cartesiano refletiu diretamente nas práticas escolares. Podemos observar no dia a dia das escolas, no qual a figura do especialista tem sido predominante e o conteudismo tem tomado conta das práticas escolares. É desta forma que o educador tem desenvolvido seu trabalho, pautado nesta visão na qual o dualismo corpo e alma, enfatizado por Descartes em seu Discurso do Método, direciona os currículos e as práticas.

Espírito Santo (2002), ainda observa as consequências que esse paradigma trás para a formação humana em sua totalidade.

A primeira consequência foi dar início a fragmentação crescente, seja na realidade em torno de ser humano, seja na própria personalidade humana.

Na questão da fragmentação do conhecimento, vemos hoje, a partir das personalidades aqui citadas do século XX, o surgimento de uma visão integrada de vida que tem como desdobramento toda a ecologia também contemporânea.

Na questão da fragmentação da personalidade, que mais de perto nos diz respeito na presente reflexão, tivemos (e temos ainda em certa medida) uma perda de identidade do ser humano.

É preciso que lembremos que a fragmentação primeira de corpo e alma resultou em contínuas fragmentações, como razão, emoção, espiritualidade e corpo físico propriamente dito. Assim ficou com a educação, de forma prioritária, a razão, cuja metáfora atual é o computador. A emoção foi entregue aos psicólogos, corpo físico aos professores de educação física. A espiritualidade já havia sido entregue as religiões [...]

(ESPÍRITO SANTO, 2002, p.135).

O fim da era cartesiana coincide com o fim da era industrial, já observado por Rafael Yus (2002). Dentre as características desta constatação observa-se que, conforme

crece a consciência da enorme profundidade de nossa crise ecológica, social e espiritual, começa a surgir a necessidade de uma civilização global. Essa nova cultura emergente exigirá que a educação tenha um papel muito diferente daquele que desempenhou nos dois últimos séculos. Ela precisará estimular e favorecer o desenvolvimento mais completo das habilidades humanas por seu próprio interesse, não para o benefício de interesses corporativos ou políticos, mas, também, o ser humano reconhecer-se em suas fraquezas comuns em todas as partes do mundo (educação global). Também torna-se necessário que o ser humano interaja com todas as demais espécies do planeta.

Feitas estas constatações que apontam para a relevância da formação de professores com visão integral que atendam as necessidades emergentes continuaremos a discutir os novos modelos de formação de professores. Miller (em FLAKE, 1998, apud YUS, 2002, p. 239), “nenhuma das ‘reformas’ na formação dos professores aborda seriamente esse paradigma holístico emergente, por isso a necessidade de um modelo inteiramente novo”.

Isto posto, gostaríamos de ressaltar que, como discutimos no capítulo anterior, nossa intenção nesta pesquisa é nos desvencilhar do paradigma que direcionou a postura dos educadores até o momento e mostrar que existem novos caminhos a serem seguidos.

Na seqüência pretendemos realizar um pequeno resumo do que vem sendo feito em relação à formação de professores nos últimos tempos.

1 Formação de professores e seus desdobramentos

Bianchini (2005) nos relata que a preocupação com o tema formação de professores não é recente. Em seus estudos detectou que, no Brasil, desde 1834, existem registros que apontam para esta preocupação. Esses registros nos mostram que em cada período a formação de professores se divide em determinados segmentos e fica sobre a responsabilidade de diferentes esferas governamentais. Alguns pontos levantados em sua pesquisa sobre este assunto diziam respeito à feminilização da profissão, à influência estrangeira, à prática de professores leigos, à desqualificação do docente, entre outros acontecimentos das últimas décadas.

Podemos constatar que as pesquisas educacionais do século XIX e XX não demonstraram preocupação com a inteireza do ser humano. Bianchini também relata que os dados estatísticos revelam que até 1997, 76% dos trabalhos de pesquisa realizados no Brasil

eram sobre formação inicial, 14,8% sobre análise das propostas e programas e cursos, processo de formação em serviço, prática pedagógica, e somente 10% das pesquisas eram sobre identidade e profissionalização docente. Os dados apontam para uma necessidade atual e emergente, de que os professores necessitam de um novo olhar para sua prática e sua formação quer seja inicial ou contínua.

Já para Ferry (1987), a formação dos professores é o problema-chave do sistema educativo. Ela influencia a orientação da escola não apenas no plano de transmissão dos conhecimentos, mas, também, no das normas e valores, constituindo um lugar de forte concentração ideológica. No discurso de crise crônica que desde há muito se instalou na área educativa, a formação de professores aparece freqüentemente como solução que, uma vez posta em prática, permitiria resolver de uma só vez todos os problemas. Devemos ter, no entanto, uma clara noção das suas possibilidades e limites. A formação não permite ultrapassar todas as dificuldades. Como diz Perrenoud (1993, p. 93): “[...] a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites [...]”.

Diversos modelos têm sido propostos para a formação de professores, tais como trabalho de formação de professores sob o ponto de vista da natureza do ato pedagógico, tendo em conta o processo de socialização que lhes está associado. Na formação de tipo transmissivo (que corresponde a uma orientação normativa), a pessoa em formação é, sobretudo, considerada como objeto de socialização, ou seja, é um produto social. Na formação de tipo incitativo (onde sobressai uma orientação pessoal), determinando-se e adaptando-se de forma ativa aos diferentes papéis sociais. Finalmente, na formação de tipo apropriado (centrada na inserção social do indivíduo), o formando é considerado como agente de socialização, simultaneamente determinado e determinante.

Ferry (1987) também considera igualmente diversos modelos teóricos, tendo por referência não os propósitos, os objetivos da formação, a estrutura do dispositivo, ou a natureza dos conteúdos, mas sim o tipo de processo e a sua dinâmica formativa. Distingue, assim, um modelo de formação centrado nas aquisições, outro na experimentação e outro, ainda, na análise.

Um tema que tem marcado profundamente as discussões mais recentes sobre a formação é o do professor reflexivo. A sua origem deve-se, sobretudo a Schön (1983) que sublinha a importância da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação, como dois dos traços distintivos mais importantes dos profissionais competentes. A reflexão respeita sobretudo aos processos e capacidades de pensamento do professor.

Acrescentamos às considerações de Ferry (1987) o fato de que para ensinar, não basta saber pensar bem, é preciso um vasto conjunto de saberes e habilidades, que podemos designar por conhecimento profissional. Reagindo contra as tendências que proclamavam o primado da vertente pedagógica na formação de professores, Shulman (1986) chama a atenção para a necessidade que o professor tem de conhecer bem os conteúdos que ensina. Para ele, o professor não tem de conhecer estes conteúdos do mesmo modo que o cientista, mas de um modo diferente. Muito em especial tem de conhecer “as boas maneiras de torná-los compreensíveis e relevantes” para os alunos, ou seja, encontrar o método mais adequado às necessidades do conteúdo e do educando.

Ainda segundo Shulman (1986), podemos dizer também que o conhecimento profissional do professor inclui uma parte fundamental que intervém diretamente na prática letiva. Ele considera que um conhecimento essencialmente orientado para a ação se desdobra por quatro grandes domínios: (1) o conhecimento dos conteúdos de ensino, incluindo as suas inter-relações internas e com outras disciplinas e as suas formas de raciocínio, de argumentação e de validação; (2) o conhecimento do currículo, incluindo as grandes finalidades e objetivos e a sua articulação vertical e horizontal; (3) o conhecimento do aluno, dos seus processos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais frequentes, bem como dos aspectos culturais e sociais que podem interferir positiva ou negativamente no seu desempenho escolar; e (4) o conhecimento do processo instrucional, no que se refere à preparação, condição e avaliação da sua prática letiva. Este conhecimento, longe de estar isolado, relaciona-se de um modo muito estreito com diversos aspectos do conhecimento pessoal e informal do professor da vida quotidiana como o conhecimento do contexto (da escola, da comunidade, da sociedade), é o conhecimento que ele tem de si mesmo. A propósito, esse último aspecto é o foco da nossa tese.

O conceito de si mesmo proposto por Jung (1978), a quem nos reportaremos adiante, não é abordado somente por este autor, mas tem emergido nas discussões sobre a formação do professor com outras designações como: questões sobre o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do professor. Além de Jung (1978), Nóvoa (1991), sublinha a importância da noção de desenvolvimento pessoal, na dupla valência de investir a pessoa e a sua experiência, e investir a profissão com seus saberes. Indica que a formação contínua deve estimular os professores a apropriarem-se dos seus próprios saberes, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Também considera que o desenvolvimento pessoal reflete na vida do professor, e

para isso, é preciso estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que lhe forneça meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Este mesmo autor critica as práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais, que favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber exterior, e endossa as práticas que tomam como referência as dimensões coletivas. Nóvoa (1991), com uma posição semelhante a de Schön (1983), acredita que a prática docente implica a resolução de situações problemáticas, o que exige capacidades de autodesenvolvimento reflexivo aos professores. Considera necessário a dinamização de dispositivos de investigação-ação e investigação-formação, conjugando uma formação de tipo clínico com uma formação de tipo investigativo, afirmando que a formação não se faz antes da mudança mas, sim, durante a mudança.

Nóvoa (1991, p. 28) ressalta também a importância do desenvolvimento organizacional. Para ele, “[...] não basta mudar o [professor], é preciso mudar também os contextos em que ele intervém [...]”. Isto significa que a formação deve ser concebida como um processo permanente, integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas. Ele ressalta a relevância da noção de participação, indicando que os professores têm de ser protagonistas ativos na concepção, realização e avaliação da formação. Aponta a necessidade de criar uma nova cultura da formação de professores, da qual participem as escolas e as instituições de ensino superior.

Rays (2000) nesta mesma visão social considera que:

[...] o desafio didático do momento pedagógico atual é o da concepção de uma metodologia de ensino que minimize as discriminações econômicas e sociais, geradas fora da escola, porém refletidas e expressadas na escola pela pessoa do educando[...]

(RAYS, 2000, p.88)

Feita a exposição crítica a respeito de apontamentos que alguns pensadores reconhecidos fazem sobre a necessidade de uma nova formação de professores, daremos seqüência nesta abordagem, não somente expondo o que já se foi pesquisado em cada momento histórico particular, mas citaremos outras abordagens sobre formação de professores de uma forma que se aproxima mais da idéia de educação e a concepção de educador na qual fundamentaremos nosso trabalho, conforme muito bem observa Ribeiro (2005):

Em relação a concepção do professor, pontua que é imprescindível se pensar em uma concepção de educador: '[...] com uma história e uma representação de realidade e que se encontra inserido numa dada sociedade e cultura' [...], que é provocada e incita mudanças.

(RIBEIRO, 2005, p. 24)

2 Um novo olhar para a formação do professor

O educador, por sua vez, deve estar preparado para oferecer aos seus alunos toda inteireza necessária na sociedade em que vivemos. Assim, é mister um novo olhar sobre a prática do professor, o qual deve estar pautado em uma nova concepção de homem diferente da que se trabalhou até o momento, uma concepção que rompa com concepções pautadas no modelo da racionalidade técnica, na qual o professor ainda não é visto como construtor de seu próprio ofício.

(SANTOS NETO, 1998)

Neste tópico nos apoiaremos nas idéias de Furlanetto (2007) que estabelece um diálogo com Jung (1998) para estudar a formação do professor.

Furlanetto (2007), citando Gómez, problematiza a concepção newtoniana-cartesiana de educação, apontando os limites e lacunas dessa concepção. Salienta que a realidade social não se encaixa em sistemas pré- estabelecidos e que a tecnologia educativa não pode continuar lutando contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos, como complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores. Também observa que o professor intervém em um meio ecológico complexo, em um cenário vivo e mutável definido por interações simultâneas, além de enfrentar múltiplas ações para as quais não encontra respostas elaboradas o que o obriga a ir para além das regras. Em uma nova realidade aonde não há regras pré-estabelecidas nem tampouco receitas prontas e inerentes a uma nova necessidade de o professor ter uma postura de pesquisador e reflexivo, pois: “O professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que conhece e sabe, sua subjetividade é composta por uma mescla de teorias, vivências, crenças e valores. Uma nova concepção de professor aprendiz parece emergir. (FURLANETTO, 2007, p. 12).

Pacheco (1995) acrescenta que cada professor enfrenta uma situação didática de modo diferente e sua atitude depende de sua individualidade psicológica, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra.

Esse mesmo autor também considera que neste contexto de mudanças estão sendo repensadas as visões de natureza, de sujeito, de conhecimento e de real, a partir do fato de que a subjetividade humana está se organizando, e isso ocorre a partir de outras maneiras de se perceber o real e também de aprendê-lo. A complexidade, a diversidade, a fugacidade e a exceção, até então desconsideradas, passam a ser vistas como desafios a serem compreendidos. Os sujeitos descobrem não serem exclusivamente racionais, mas seres paradoxais, com consciência e inconsciente, em processo de recriação constante, pautados nas relações dialéticas que estabelecem consigo mesmos, com outros sujeitos e com a natureza.

Considerando essas novas relações e nesse novo “sujeito histórico”, torna-se necessário um novo modelo de formação de professores. Esse modelo deverá ir além da racionalidade técnica. Deve ser levado em conta os avanços culturais e o surgimento de um novo sujeito, com uma nova subjetividade. A formação dos professores para esse novo contexto não acontecerá somente nos espaços destinados a esse fim, pois as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados, com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos, fazem escolhas, criam-se, recriam-se, encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente.

Nesta mesma linha de raciocínio, além de Furlanetto (2007) e Pacheco (1995), Staude (1981) resgata os trabalhos desenvolvidos por Sanford, o qual acredita que o desenvolvimento ocorre em situações de desafios ou descoberta de si mesmo. Segundo ele, “em tese, o desenvolvimento da personalidade pode ocorrer em qualquer idade bastando a pessoa ser estimulada a rever sua maneira de estar no mundo”.(STAUDE, 1981, p. 18)

Staude (1981) resgata em seus estudos sobre a idade adulta a contribuição de Jung. Ele considera que a maior contribuição de Jung para a psicologia do adulto foi abarcar nossa compreensão a respeito da idade intermediária da vida em uma época em que essa discussão não se fazia presente. Embora constatasse que não ocorriam transformações na idade adulta, estas eram atribuídas aos acontecimentos da vida e não percebidas como processos desencadeados psiquicamente e passíveis de serem compreendidos e analisados, baseados nos sonhos e imagens mentais que se configuram como símbolos dessas vivências. (STAUDE, 1981, p. 19)

Jung (1978) teceu alguns comentários relevantes para se estudar a educação do educador. Entendia a educação, não como um espaço para criar autônomos, mas para possibilitar que o indivíduo se configurasse como ser único, capaz de destacar-se da consciência coletiva, e, para isso, seria necessário que os professores não fossem meros

repetidores de métodos do século XX. Ressaltou a necessidade da formação do professor ser repensada, na medida em que não deveria pautar-se somente em conhecimentos técnicos, porém oferecer uma maior expansão da consciência. Salientava que a educação das crianças estava sendo muito discutida naquele momento histórico, mas pouco se pensava na educação dos professores. Ele também nos remete a um método indireto de educar os adultos, referindo-se ao fato de que o adulto é responsável pela sua própria educação. Na sequência, considera que o verdadeiro adulto não se contenta em ser mero repetidor de cultura, mas deseja produzir cultura e faz isso a partir de seu próprio desenvolvimento. A partir dessa produção cultural ocorre uma expansão através do contato com o outro. Além do contato com o outro, é necessário que o adulto busque seu auto-conhecimento, fato que possibilitará sua própria responsabilidade em sua educação. Esse não é um processo simples, exige a coragem de que o adulto se defronte com seus aspectos criativos e sombrios, pois conhecer implica vasculhar nichos de onde emergem conteúdos confusos contendo falseamentos originados pelo desejo e pelo medo.

Segundo Furlanetto (2007), Jung alerta-nos também para a dificuldade que enfrentamos ao buscar vivenciar processos de ampliação de consciência que poderiam ser traduzidos para processos de aprendizagem:

Para que o olhar possa transformar-se em ver e o ouvir em escutar, o intervalo estabelecido entre eles necessita ser preenchido pela nomeação possibilitada pelo pensamento, conseqüentemente, não basta também só fazer, mas, pensar o que se faz e sobre o que se faz. O conhecimento só se torna possível para quem tem coragem de olhar e ver; ouvir e escutar, pensar a respeito do que ouve, escuta e faz.

(FURLANETTO, 2007, p.22)

De acordo com as considerações anteriores, para Jung, segundo Furlanetto (2007), as matrizes pedagógicas podem ser simbolicamente consideradas em espaços, nos quais as práticas dos professores são gestadas. Conteúdos do mundo interno encontram-se com os do mundo externo e são por eles fecundados, originando o novo. A matriz, além de configurar-se como local de fecundação e gestação, também se apresenta como possibilidade de retorno em busca da regeneração e da transformação.

Sobre as teorias de aprendizagens, a autora observa que a maioria delas assumem o aprender como um processo consciente e racional. As dimensões inconscientes não são

consideradas ou mesmo percebidas. É importante refletir a respeito das indagações acima mencionadas, porém, torna-se imprescindível compreender as dimensões inconscientes do aprender, território pouco explorado pelos teóricos da aprendizagem. Para isso, a continuidade do diálogo com Jung nos mostra que ele observou em sua própria psiquê, bem como a de seus pacientes, percebeu que além dos processos conscientes haviam outros. Detectou a existência de processos inconsciente de origem pessoal e de origem coletiva. O inconsciente pessoal abriga os registros de nossas recordações pessoais, enquanto o inconsciente coletivo guarda imagens arcaicas, construídas e baseadas nas vivências pessoais de nossos antepassados, repousam sobre imagens coletivas inatas que estruturam o inconsciente coletivo, aos quais Jung deu o nome de arquétipos, que abordaremos no terceiro capítulo.

Aplicando essas considerações teóricas Junguianas na compreensão do processo de formação da psiquê do professor, podemos afirmar que as matrizes pedagógicas de cada docente não começam a se construir a partir dos cursos de formação, mas em instâncias muito mais profundas de sua psiquê, as quais assumem formas pessoais, de acordo com as vivências e situações de aprendizagem que foi construído o arquétipo do Mestre-aprendiz. Esse arquétipo faz-se presente quando os sujeitos disponibilizam-se consciente ou inconscientemente a aprender uns com os outros. Ele provoca uma relação que transcende o Ego, transformando os que dela participam em atores-autores de uma peça a muito encenada pela espécie humana.

Jung (2006) elabora o conceito de individuação, o qual é relevante para a compreensão do adulto-professor. Ele entende esse conceito como as características particulares e pessoais de cada indivíduo, e para a construção deste indivíduo é necessário descobrir-se na experimentação da vida, e isso não é algo que ocorre somente nas experiências intelectuais, mas em todas as experiências vividas. Segundo ele: “o tornar-se si mesmo para exigir descobrir-se na experimentação da vida, não é algo que possa acontecer somente a partir de uma experiência intelectual”(JUNG, 2006, p.41). Sobre o processo de individuação, nas palavras do próprio Jung:

O processo de individuação é esse movimento que alguns seres humanos aderem, que leva ao crescimento e ao compromisso com a própria verdade para, dessa forma, poder contribuir de maneira significativa com o processo de individuação de sua cultura. Essa possibilidade existe em cada um de nós e depende de nossas experiências de vida e coragem para se atualizar.

(JUNG, 2006, p. 42)

Concluindo, podemos afirmar que, da mesma maneira como Jung observou que para alguns seres humanos é importante o alargamento de sua consciência a respeito de seus processos existenciais, também o autoconhecimento se faz necessário para que os professores reflitam sobre os seus processos existenciais, a fim de rever suas matrizes pedagógicas.

Trabalhando com formação de professores e refletindo a respeito das idéias de Jung, nos questionamos, a respeito de como poderemos auxiliar no processo de crescimento profissional e pessoal dos professores. Nesse sentido, compartilhamos com Furlanetto (2007) a idéia de que: “Uma das possibilidades que tenho percebido como criativa é favorecer o encontro dos professores com suas trajetórias de vida nos espaços de formação.” (JUNG, 2006, p.47)

Pelas razões expostas até o momento, o curso proposto nesta pesquisa terá como idéia central, permitir e favorecer aos professores participantes, momentos de reflexão profissional e pessoal.

Capra (1986) seguindo a mesma linha de Furlanetto, considera que nós, seres humanos, podemos atingir um estado de libertação, quando atingimos um estado de consciência que nos possibilite perceber a unidade da vida. Menciona algumas religiões, como o Budismo, no qual se valoriza o estado de consciência por meio do autoconhecimento, que ocorre quando praticamos a meditação; esta possibilitará alcançar o caminho do meio, caminho este que nos mostra as polaridades como complementares transitando, entre os extremos opostos.

Furlanetto (2007) considera que, para pensarmos formação de professores, é necessário rever a formações oferecidas até o momento:

Esse percurso pode nos ajudar a rever nossas ações formativas, pois quando planejamos trabalho de formação, normalmente pensamos no que vamos acrescentar, quais recursos teóricos e metodológicos colocaremos a disposição dos professores, como se escolhêssemos a próxima camada de tinta que eles irão receber. Camada essa que, muitas vezes, vai sobrepondo-se a outras também já integradas. Oferecemos pacotes prontos e esperamos que os professores se aposses desses conhecimentos e os transformem em ações pedagógicas. O que acontece na maioria das vezes, é que, como esses novos conhecimentos não estão articulados a suas necessidades, e muito menos a seus desejos, são descartados. Quando vemos isso acontecer, responsabilizamos o professor por resistirem à mudança.

(FURLANETTO, 2007, p. 59)

Desta maneira, vislumbramos um novo momento na formação dos professores, pois como nos relata Saiani (2003), segundo Jung, necessitamos de um professor que atue na escola, não como um mero transmissor de conteúdo, mas, sim, como um profissional capaz de educar pelo exemplo; sua tarefa não será a de incutir na cabeça das crianças uma certa quantidade de ensinamentos, mas de influir sobre crianças, em favor de sua personalidade total. A posição do educador não deverá ser em relação à técnica ou ao método em relação a si mesmo.

Desde que o relacionamento pessoal entre a criança e o professor seja bom, pouca importância terá se o método didático corresponde ou não as exigências mais modernas. O êxito do ensino não depende do método. De acordo com a verdadeira finalidade da escola, o mais importante não é abarrotar de conhecimento, e sim contribuir para que elas se tornem adultos de verdade. O que importa não é o grau de saber com que a criança termina a escola, mas se a escola conseguiu libertar ou não o jovem ser humano de sua identidade com a família e torná-lo consciente de si próprio. Sem essa consciência de si mesmo, a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade e continuará sempre na dependência da família e apenas procurará imitar os outros, experimentando o sentido de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros.

(JUNG, 1981, apud SAIANI, 2003, p.26)

Tanto Furlanetto (2007) como Saiani (2003) concordam com Jung (1980) que é imprescindível a educação dos adultos e que a formação continuada oferecida nos moldes que busquem um vasculhar do inconsciente para um maior clareamento do consciente na busca da individuação e do si mesmo, em muito favorecerá à educação das nossas crianças e jovens.

Santos Neto (1998), em seu trabalho de doutorado, relata as condições atuais do professor e diz que esta condição os coloca, muitas vezes, numa situação de completo desânimo, que impossibilita a criatividade e a visão de horizontes a serem buscados no trabalho da educação. Reforça dizendo:

Ora, é uma situação ameaçadora, de morte, que no plano da subjetividade, atinge os níveis perinatais da consciência humana, e estes articulados com eventos biográficos e transpessoais de cada indivíduo, determinam sua postura frente aos problemas da realidade escolar. Sendo assim como enfrentar os desafios da realidade escolar cotidiana e os desafios da luta política pela transformação da educação e da sociedade, sem o auxílio de um trabalho de auto-exploração na subjetividade humana? E mais como

conseguir energia, criatividade, força para caminhar atrás da utopia, sem a religação interna dos planos da consciência, sem a possibilidade de ativar uma espiritualidade, pessoal e sadia, que seja articuladora e animadora de todos os demais planos da existência? Uma situação difícil assim necessita, para enfrentá-la, de pessoas que estejam intencionadas para a inteireza.

(SANTOS NETO, 1998, p.342)

O autor nos lembra que não devemos nos descuidar das questões sociais, pois nossos alunos são provenientes desta sociedade e a escola os prepara para inserí-los no mercado de trabalho, porém não podemos nos esquecer que educar na perspectiva transpessoal, é despertar para a inteireza do ser e, no entanto, trabalhar somente na racionalidade não é preparar para a vida e, sim, atender a uma exigência do mundo globalizado e tecnologizante.

Devemos, sim, primar pela percepção da totalidade e do vínculo “espiritual”⁷ entre todas as coisas. Por esta razão o autor aponta em seu trabalho a necessidade de formação continuada de professores na perspectiva da totalidade e da inteireza, e salienta que este é um aspecto pouco estudado no Brasil. Esse é um argumento sólido que justifica, não somente este trabalho, mas a exploração do ser humano integral em outras pesquisas acadêmicas no futuro.

⁷ Por espiritualidade entendo a experiência profunda em si mesmo, capaz de provocar transformações interiores que dão um novo sentido a vida e de alargar ainda mais os caminhos que conduzem ao próprio coração e ao mistério de todas as coisas. (BOFF, 2001, p. 17-18)

**CAPÍTULO III - UMA VISÃO
JUNGUIANA DOS PROCESSOS
EDUCATIVOS**

1 Jung. Um pouco de história

Carl Gustav Jung, nascido em Kesswil, pequena aldeia da Suíça, no dia 26 de julho de 1875. Recebeu o nome do seu avô paterno C.G. Jung, famoso e conhecido naquela época por ter sido o reformador da Faculdade de Medicina de Basileia. Naquele período, Basileia era uma cidade de destaque, considerada um dos mais importantes centros culturais da época. E foi nesta cidade que Jung fez seu curso de medicina.

Seu pai, Paul Achilles Jung, e outros parentes eram pastores luteranos, o que explica, em parte, o interesse do jovem Carl por filosofia e questões espirituais e pelo papel da religião no processo de maturação psíquica das pessoas, povos e civilizações. Jung não se conformava com a postura do seu pai. Achava-o acomodado, sem forças para lutar contra as dúvidas religiosas que o atormentavam. Isso serviu de estímulo para empreender uma vida cheia de desafios e adversidades.

Como demonstrava interesses variados: arqueologia e ciências naturais, escolher a profissão foi uma decisão difícil. Acabou escolhendo medicina. Era evidente que Jung especializar-se-ia em clínica médica, inclusive já recebera convite para ser assistente do catedrático. Mas no momento de fazer sua escolha optou por psiquiatria. Isso se deve a vários conceitos que leu no prefácio do tratado de Kraft-Ebing, quando se preparava para um exame. Conceitos estes que confluíram seus interesses pela filosofia e pelas ciências naturais e médicas. “Lá estava o campo comum da experiência dos dados biológicos e dados espirituais, que até então eu buscara inutilmente. Tratava-se, enfim, do lugar em que o encontro da natureza e do espírito se torna realidade.” (JUNG, 1978)

Em 1900, formou-se e assumiu cargo de segundo assistente no hospital Burgholzli, de Zurique. Sua carreira foi brilhante dentro do hospital. Trabalhando como colaborador de Eugen Bleuler, famoso pela sua concepção de esquizofrenia, suas experiências sobre as associações verbais chamaram a atenção.

Essas experiências, iniciadas com o intento de trazer esclarecimentos concernentes à estrutura psicológica da esquizofrenia, em breve transformavam-se num método de exploração do inconsciente. Conduziram-no à descoberta dos complexos afetivos. A conceituação de complexo, juntamente com a técnica para detectá-lo, foi a primeira contribuição de Jung para a psicologia moderna.

(SILVEIRA, 2007, p.14)

Em meados de 1904, tomou contato com as obras de Sigmund Freud, vendo nele um possível companheiro para descobrir os mistérios da mente. Jung remeteu a Freud cópias de seus trabalhos sobre a existência do inconsciente, confirmando concepções freudianas de recalque e repressão. Houve admiração mútua, principalmente devido aos trabalhos inéditos em medicina e psiquiatria que ambos desenvolviam.

Desde então, foram escritas 359 cartas, que posteriormente foram publicadas entre 1906 e 1913. Vieram a se encontrar pessoalmente somente em 27 de fevereiro de 1907 em Viena, transformando-se numa conversa de treze horas ininterruptas. A partir deste encontro, transformaram-se em grandes amigos durante aproximadamente sete anos, trocando informações sobre sonhos, análise, confidências e casos clínicos.

Porém, as diferenças fundamentais foram mais fortes que a identidade de pensamentos e a amizade. Freud não admitia o interesse de Jung pelos fenômenos espirituais como fontes válidas de estudo em si e Jung não aceitava a teoria de Freud que as causas dos conflitos psíquicos sempre envolveriam algum trauma de natureza sexual.

Já em 1912 o livro de Jung **Metamorfoses e símbolos da libido** marcava divergências doutrinárias profundas que o separavam de Freud. Eram ambas personalidades demasiado diferentes para caminharem lado a lado durante muito tempo. Estavam destinados a defrontar-se como fenômenos culturais opostos.

(SILVEIRA, 2007, p.15).

Após o rompimento com Freud, abre-se uma nova etapa na vida de Jung, por volta de 1913, também conhecida como Confronto com o Inconsciente. Nessa fase, ele afasta-se de todos, do grupo psicanalítico e da universidade; entra num processo de solidão, buscando sentido para sua vida. Iniciava uma série de sonhos e visões que foram fontes para o trabalho de toda sua vida. Jung permite que as imagens do inconsciente surjam, tentando decifrá-las. Pode-se afirmar que se ele não tivesse se empenhado na integração de todo aquele material que jorrou, teria fatalmente sucumbido a uma psicose. Em suas palavras:

Os anos durante os quais me detive nessas imagens interiores constituíram a época mais importante da minha vida e neles todas as coisas essenciais se decidiram. [...] Toda a minha atividade ulterior consistiu em elaborar o que

jorrava do inconsciente naqueles anos. [...] Levei praticamente 45 anos para destilar dentro do recipiente de meu trabalho científico as coisas que experimentei naquele tempo [...].”

(JUNG, 1978, p.70)

Foi durante essa fase de confronto com o inconsciente que ele desenvolveu o que chamou de "imaginação ativa", um método de interação com o inconsciente onde este se investe espontaneamente de várias personificações (pessoas conhecidas e desconhecidas, animais, plantas, lugares, acontecimentos, etc.). Na imaginação ativa interagimos ativamente com elas, isto é, discordando, quando for o caso, opinando, questionando e até tomando providências com relação ao que é tratado, isso tudo pela imaginação. Ela difere da fantasia passiva porque nesta não atuamos no quadro mental, de forma a participarmos do drama vivenciado, mas apenas nos contentamos em assistir o desenrolar do roteiro desconhecido. Pela imaginação ativa existe não só a possibilidade de compreensão do inconsciente, mas também de interação com este, de forma que o transformamos e somos transformados no processo. Um personagem pode nos fazer entender falando explicitamente do motivo de, por exemplo, estarmos com insônia. Esse enfoque trata a psiquê como uma realidade em si, de forma tão literal interiormente, quanto uma maçã nos é real exteriormente, ao contrário de Freud que insistia em substituir uma determinada imagem por outra de cunho sexual.

Utilizando-se do conceito de "complexos" e do estudo dos sonhos e de desenhos, Jung passou a se dedicar profundamente aos meios pelos quais se expressa o inconsciente. Em sua teoria, enquanto o inconsciente pessoal consiste fundamentalmente de material reprimido e de complexos, o inconsciente coletivo é composto fundamentalmente de uma tendência para sensibilizar-se com certas imagens, ou melhor, símbolos que constelam sentimentos profundos de apelo universal, os arquétipos: da mesma forma que animais e homens parecem possuir atitudes inatas, chamadas de instintos, também é provável que em nosso psiquismo exista um material psíquico com alguma analogia com os instintos.

Com a publicação do livro *Tipos Psicológicos* em 1920, Jung tenta explicar a suas divergências com Freud e até com outros profissionais, propondo que a motivação humana não é apenas consequência de fatores eróticos, em suas palavras “*uma visão reducionista da motivação humana e do seu comportamento...*”, mas sim uma energia de vida criativa geral – a libido – capaz de ser investida em direções diferentes, assumindo grande variedade de formas. As duas direções principais da libido são conhecidas como extroversão (projetada no mundo exterior, nas outras pessoas e objetos) e introversão (dirigida para dentro do reino das

imagens, das idéias, e do inconsciente). As pessoas em quem a primeira tendência direcional predomina são chamadas extrovertidas, e introvertidas aquelas em quem a segunda direção é mais forte.

Entre 1921 e 1926, Jung empreendeu diversas viagens convivendo com diversas comunidades indígenas, buscando compreender a alma humana, através do estudo da alma do primitivo e do civilizado.

Após essa fase, Jung centralizou seus esforços no trabalho sobre o conceito de inconsciente coletivo e os arquétipos, trabalhos apresentados primeiramente em forma de conferências, sendo só publicados em livros anos mais tarde, depois de revistos e amplamente documentados. Em 1934, escreveu o ensaio “Arquétipos do inconsciente coletivo”, que foi modificado e ampliado, sendo lançado como livro vinte anos mais tarde.

Seguindo essas descobertas, Jung aprofundou-se ainda mais na sua pesquisa interior juntamente com pesquisas históricas e acabou fazendo uma descoberta surpreendente de que o processo pelo qual ele havia passado corresponde ao processo de transformação alquímica.

A ‘arte’ alquímica seria a projeção sobre a matéria em desdobramento no inconsciente. Vivenciados pelos alquimistas, continuavam acontecendo no presente, segundo o simbolismo que os sonhos de homens e mulheres contemporâneos deixavam entrever. Assim, a psicologia analítica encontrou na alquimia sua contraparte histórica.

(SILVEIRA, 2007, p. 19)

Nos anos de 1935 e 1936 apresentou, respectivamente, essa descoberta em duas conferências: “*Simbolismo dos sonhos e o processo de individuação*” e “*A idéia de redenção em alquimia*”. Em 1944, essas conferências sofreram modificações e melhorias, sendo publicadas num volume sob o título de Psicologia e alquimia.

Entre os seus 70 e 80 anos, Jung atingiu o ápice da atividade criadora. Continuava nas pesquisas sobre alquimia, mas não deixava de escrever sobre práticas médicas e assuntos atuais, pode-se citar um trabalho apresentado em 1957 no Congresso Internacional de Psiquiatria sobre esquizofrenia e o livro *Um mito moderno (os discos voadores)* publicado em 1958.

Jung não escapou de acusações polêmicas, na década de 30 era considerado simpatizante do nazismo e também anti-semita. Mas fazendo uma análise superficial da sua vida, tem-se a conclusão de que não passam de perseguições. Basta ler o comentário a seguir:

Fossem as acusações resultantes de um mal-entendido, sem raízes emocionais, teriam sido logo liquidadas de modo definitivo, face a tantas documentações e testemunhos logicamente irrefutáveis. Entretanto, a persistência desses rumores bem indica que por trás deles fermentam ainda as divergências entre Jung e o grande judeu Freud, nunca perdoadas pelos discípulos do mestre ortodoxo.

(SILVEIRA, 2007, p. 23)

A autobiografia foi sua última obra:

Minha vida foi singularmente pobre em acontecimentos exteriores. Sobre estes não posso dizer muito, pois se me afiguram ociosos e desprovidos de consistência. Eu só me posso compreender à luz dos acontecimentos interiores. São estes que constituem a peculiaridade de minha vida e é deles que trata minha autobiografia.

(JUNG, 1978, p. 20)

Na primavera de 1961, Jung adoeceu. E na tarde de 6 de junho morreu tranquilamente aos 86 anos, em sua casa, nas margens do lago de Zurique, em Küsnacht após longa vida produtiva, que marcou - e tudo leva a crer que ainda marcará mais - a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia.

2 Os Principais Conceitos

Jung escolheu o nome Psicologia Analítica para englobar todo o seu sistema teórico. É uma obra ampla e tem raízes profundas. Serão abordados, aqui, apenas os conceitos que auxiliarão no desenvolvimento deste trabalho.

Uma característica que chama atenção quando se entra em contato com a obra de Jung, é que as expressões utilizadas para descrever seus conceitos têm ampla relação como

aspecto ou fato analisado em si. Nada tem seu nome ao acaso, todos os termos têm uma correlação com o seu próprio conteúdo.

2.1 Consciência

A definição de consciência é considerada uma das mais importantes para compreensão da psicologia Junguiana. No início da investigação da psicologia analítica, a distinção entre consciente e inconsciente já tinha sido centro da atenção, mas Jung melhorou a teoria postulando a existência de um inconsciente coletivo e pessoal, atribuindo ao inconsciente uma função compensatória em relação à consciência e reconhecendo a consciência como pré-condição para a humanidade, bem como para se tornar um indivíduo. Jung definiu consciência como um produto da percepção do mundo exterior e de orientação no mesmo, ou seja, realçou o papel do ego na percepção consciente.

Por consciência entendo a relação de conteúdos psíquicos com o ego, desde que essa relação seja percebida pelo ego. Relações com o ego não percebidas como tais são inconscientes. A consciência é a função da atividade que mantém a relação de conteúdos psíquicos com o ego.

(JUNG, CW 6, parág. 700).

Apesar de muito aplicado, o conceito de consciência ainda sofre muitas incompreensões. Jung destaca que a percepção não é resultado da intelectualização e não pode ser obtida apenas pela mente. Ela é a resultante de um processo psíquico em contraposição com um processo de pensamento. Em várias ocasiões Jung equiparava a consciência com conscientização, intuição e apercepção, ressaltando a função de reflexão em sua consecução. A obtenção da consciência pareceria ser o resultado da reflexão sobre a experiência psíquica e retenção desta, possibilitando ao indivíduo combiná-la com o que ele havia aprendido, a sentir emocionalmente sua relevância e seu significado para sua vida. Os símbolos são vistos como produtos inconscientes que se referem a conteúdos capazes de entrarem na consciência.

Jung considerava a mente natural como não-diferenciada. A mente consciente era capaz de discriminação. Portanto, a consciência começa com o controle dos instintos,

possibilitando ao homem adaptar-se de uma forma ordenada. Porém, a adaptação e o controle de comportamentos naturais e instintivos podem apresentar perigos, levando a uma consciência unilateral fora de contato com componentes mais obscuros e mais irracionais. Jung percebia uma unilateralidade da consciência como sendo a atual condição do homem ocidental, identificável não só nas neuroses de seus próprios pacientes, mas também nas epidemias psíquicas coletivas, tais como guerras, perseguição e outras formas de repressão em massa. A chamada era do Iluminismo enfatizou a atitude racional de uma mente consciente e considerava a iluminação intelectual como a mais elevada forma de discernimento e, por isso mesmo, pôs em sério perigo a existência humana em sua totalidade. “Uma consciência inflada é sempre egocêntrica e consciente apenas de sua própria existência” (JUNG, CW 12, parág. 563). Paradoxalmente, isso leva a uma regressão da consciência para a inconsciência. O equilíbrio só pode ser restabelecido se a consciência então levar em conta o inconsciente.

2.2 Individuação

A grande busca de Jung consistia em conhecer a si mesmo e o significado da vida. Em suas pesquisas, percebeu que a psiquê trilha um único objetivo, que é o encontro com seu próprio centro, a unicidade, é o retorno do ego às suas origens. Deu então a esse objetivo da vida psíquica o nome de Individuação, que não é repentino, mas sim, se apresenta como um processo.

A motivação para a individuação é inata, porém o processo, em si, só se dá no confronto do consciente com o inconsciente, o que resulta num amadurecimento dos componentes da personalidade e na união destes numa síntese, como também na realização de um indivíduo único e inteiro.

O processo de individuação é o eixo da psicologia Junguiana. É através dele que a pessoa vai se conhecendo, retirando suas máscaras, retirando as projeções lançadas anteriormente no mundo externo e integrando-as a si mesmo. Não se trata de um processo fácil e simples, nem tampouco ocorre linearmente. É um processo doloroso, difícil e ocorre em um movimento direcionado a um novo centro psíquico, o Self.

Processo de tornar-se Si-Mesmo, in-divíduo, ou aquele que não se divide nem se mistura na massa ou no coletivo. Nesse processo a personalidade desenvolve-se e unifica-se, e o indivíduo torna-se consciente de sua identidade profunda como ser único e autêntico no mundo.

(GRINBERG, 2003, p. 227)

2.3 Inconsciente

Para Freud (1996), o inconsciente é um depósito de rejeitos do consciente, isento de movimento e estático, se forma, portanto, a partir do consciente. Para Jung, o ser humano nasce inconsciente e traz consigo muitos conteúdos herdados dos ancestrais. Assim, o inconsciente existe “antes” do consciente. Segundo Nise da Silveira (2007), “Pode-se representar a psiquê como um vasto oceano (inconsciente) no qual surge pequena ilha (consciente).”

Do ponto de vista de Jung (2006), o inconsciente é flexível e dinâmico, produz conteúdos, reagrupa os já existentes e trabalha numa relação compensatória e complementar com o consciente. De acordo com Jung (2006), o inconsciente subdivide-se em Individual ou Pessoal e Coletivo. O inconsciente pessoal ou individual é a camada primária, superficial, de conteúdos. Correspondem àqueles aspectos que em algum momento do desenvolvimento da personalidade não foram compatíveis com as tendências da consciência e foram reprimidos. Os conteúdos da memória que não necessitam estar presentes constantemente na consciência estão presentes no inconsciente pessoal.

O Inconsciente Coletivo foi a grande descoberta de Jung. É formado dos materiais herdados da humanidade, sendo a camada mais profunda da psiquê. É nessa camada que existem os traços funcionais como se fossem imagens virtuais, comuns a todos os seres humanos e prontas para serem concretizadas através das experiências reais. É nessa camada do inconsciente que todos os humanos são iguais. A existência do inconsciente coletivo não depende de experiências individuais, como é o caso do inconsciente pessoal, porém, seu conteúdo precisa de experiências reais para expressar-se, já que são predisposições latentes.

É tudo aquilo que eu conheço, mas não penso num determinado momento; tudo aquilo de que já tive consciência, mas esqueci; tudo o que foi percebido por meus sentidos e meu espírito consciente não registrou; tudo o que

involuntariamente e sem prestar atenção, ou seja, inconscientemente, sinto, penso, relembro, desejo e faço; todo o futuro que se prepara para mim e que só mais tarde se tornará consciente – tudo isso é conteúdo inconsciente.

(JUNG, 1978, p.354)

2.4 Arquétipos

Podemos definir arquétipo como sendo o conteúdo psíquico do inconsciente coletivo, é uma forma de pensamento universal com carga afetiva, que é herdada. Os arquétipos criam imagens ou visões que correspondem a alguns aspectos da situação consciente. Jung (1978) deduz que “imagens primordiais”, um outro nome para arquétipos, se originam de uma constante repetição de uma mesma experiência, durante muitas gerações. Funcionam como centros autônomos que tendem a produzir, em cada geração, a repetição e a elaboração dessas mesmas experiências.

Jung (1978) nos diz que o conceito de arquétipo é muito mal compreendido, pois este não expressa uma imagem ou conteúdo definido, mas sim uma variação de detalhes e um motivo, mas nunca perdendo a configuração original.

Para Jung (1978), arquétipos são os traços funcionais do inconsciente coletivo. Salienta ele:

Existem tantos arquétipos quantas as situações típicas da vida. Uma repetição infinita gravou estas experiências em nossa constituição psíquica, não sob a forma de imagens saturadas de conteúdo, mas a princípio somente como formas sem conteúdo que representavam apenas a possibilidade de um certo tipo de percepção e de ação.

(JUNG, 1978)

Os arquétipos não são observáveis em si, só podemos percebê-los através das imagens que ele proporciona. Continua Jung (1978):

‘Imagens’ expressam não só a forma da atividade a ser exercida, mas também, simultaneamente, a situação típica no qual se desencadeia a

atividade. Tais imagens são ‘imagens primordiais’, uma vez que são peculiares à espécie. O típico humano do homem é a forma especificamente humana de suas atividades. O típico específico já está contido no germe. A idéia de que ele não é herdado, mas criado de novo em cada ser humano, seria tão absurda quanto a concepção primitiva de que o Sol que nasce pela manhã é diferentes daquele que se pôs na véspera.

(JUNG, 1978)

Conceito criado a partir da observação de temas típicos bem definidos, presentes nos mitos e na literatura universal, que se repetem nos sonhos, imagens, fantasias, delírios e alucinações de todos os indivíduos. Teoricamente não se pode conhecer completamente o arquétipo nem esgotá-lo. É uma das manifestações da energia psíquica que se torna visível por meio de uma imagem arquetípica ou se evidencia nos comportamentos externos, principalmente os que expressam as experiências mais básicas e universais da humanidade (nascimento e morte, casamento e separação, maternidade, paternidade, criatividade). Por ter forte carga energética (númen), a imagem proveniente do arquétipo impressiona e fascina, podendo possuir o ego. Isso se torna evidente, por exemplo, durante uma crise psicológica ou num momento de êxtase ou inspiração.

(GRINBERG, 2003, p. 222)

2.5 Conceito de Si Mesmo – Self

Jung (1980) chamou o Self de Arquétipo Central, arquétipo da ordem e totalidade da personalidade. Segundo ele, consciente e inconsciente não estão necessariamente em oposição um ao outro, mas complementam-se mutuamente para formar uma totalidade: o Self. Ele é figurado em sonhos ou imagens de forma impessoal, como um círculo, mandala, cristal ou pedra, ou de forma pessoal, como um casal real, uma criança divina, ou outro símbolo de divindade. São alegorias da totalidade, unificação, reconciliação de polaridades, ou equilíbrio dinâmico, os objetivos do processo de Individuação.

O Self é um fator interno de orientação, muito diferente do Ego e da consciência. Para Jung (1980), ele não é apenas o centro, mas também toda a circunferência que abarca tanto o consciente quanto o inconsciente, ele é o centro desta totalidade, assim como o Ego é o centro da consciência. Ele pode aparecer em sonhos como uma imagem significativa ou uma sujeira de mosca, pelo fato dele ser bem pouco familiar e pouco desenvolvido na maioria das pessoas. O desenvolvimento do Self não significa que o Ego seja dissolvido. Este último continua sendo o centro da consciência, mas agora ele é vinculado ao Self como consequência de um longo e árduo processo de compreensão e aceitação de nossos processos inconscientes.

Segundo Jung (1980), todo indivíduo possui uma tendência para a Individuação ou auto-desenvolvimento. Pode-se traduzir Individuação como tornar-se si mesmo, ou realização do si mesmo.

Individuação é um processo de desenvolvimento da totalidade e, portanto, de movimento em direção a uma maior liberdade. Isto inclui o desenvolvimento do eixo Ego-Self, além da integração de várias partes da psiquê: Ego, Persona, Sombra, Anima ou Animus e outros Arquétipos inconscientes. Quando se tornam individuados, esses Arquétipos expressam-se de maneiras mais sutis e complexas.

Quanto mais conscientes nos tornamos de nós mesmos, através do auto-conhecimento, tanto mais se reduzirá a camada do inconsciente pessoal que recobre o inconsciente coletivo. Desta forma, sai emergindo uma consciência livre do mundo mesquinho, suscetível e pessoal do Eu, aberta para a livre participação de um mundo mais amplo de interesses objetivos.

Essa Consciência Ampliada não é mais aquele novelo egoísta de desejos, temores, esperanças e ambições de caráter pessoal, que sempre deve ser compensado ou corrigido por contra-tendências inconscientes; tornar-se-á uma função de relação com o mundo de objetos, colocando o indivíduo numa comunhão incondicional, obrigatória e indissolúvel com o mundo. O estágio final do processo de Individuação é o desenvolvimento do Self. Jung (1980) dizia que o si mesmo é nossa meta de vida, pois é a mais completa expressão daquela combinação do destino a que nós damos o nome de indivíduo.

A Consciência Central, a mais simples, fornece o sentido do Self no aqui e agora. Não ilumina o futuro e o passado, tem a ver com o ocorrido no instante imediatamente anterior.

A Consciência Ampliada dá o sentido de identidade e situa a pessoa num ponto tempo-histórico individual. A Consciência Central é o rito de passagem para o conhecimento, mas os níveis de conhecimento que permitem a criatividade humana são aqueles que apenas a Consciência Ampliada faculta. Contudo, a Consciência Ampliada não é uma variedade independente da consciência; ela se constrói sobre o alicerce da Consciência Central.

Obviamente todos os humanos têm Consciência Central. Entretanto a maioria de nós apresenta baixa habilidade criadora, Fadiman e Frager (1980), discorrem que a pressão feita pelo professor para a produção de trabalhos limitados e pouco originais, associada aos papéis passivos e dependentes atribuídos aos estudantes, na realidade sufocam ou retardam suas capacidades criativas e produtivas. Se o intelecto, como outras funções, ao operar de forma livre, tende a dirigir o organismo à tomada de consciência mais congruente, então

forçar o intelecto por vias específicas pode não ser benéfico. Os mencionados autores complementam, ainda, que as pessoas estão em melhor situação decidindo, por si mesmas, do que quando outros decidem por elas.

Considerando a afirmação acima, constata-se que, se os educadores, em qualquer disciplina, proporcionarem atividades que estimulem a criatividade, num ambiente no qual não haja imposição, repressão, ou temor; onde professor e alunos possam ter liberdade de crescer e de perceberem melhor a si mesmos (o Self) e aos outros, então pode ocorrer uma “revolução” radical, capaz de transformar o mundo – tão cheio de guerras, desemprego, fome, divisões de classes sociais –, pois essa revolução inicia dentro de nós; não por determinação de ideologias ou preceitos externos. Para que ela ocorra, precisamos abranger o processo de nossos pensamentos e sentimentos, individualmente e nas relações.

Aplicando o conceito de si mesmo desenvolvido por Jung (1980), a educação deve considerar não somente a transmissão de conteúdos, mas também valorizar a inteireza de cada educador. Porquanto, se pudermos compreender a nós mesmos, tais como somos, ganharemos tranquilidade; essa imprescindível para que haja criação. O processo é cíclico, como demonstra Yoshiura (2006), pois essa disposição criadora, que advém do autoconhecimento, também nos torna mais humanos, mais livres e cômicos de nós mesmos e do mundo ao nosso redor. Assim como a Consciência Central surge pela necessidade de sobrevivência, parece-me que a Consciência Ampliada brota da necessidade que sentimos de criar.

2.6 Persona

O ser humano tem por característica inata a necessidade de viver em sociedade, com o desenvolvimento da consciência, essa necessidade aumenta. Para que isso ocorra é primordial que ele adapte-se a viver socialmente. É a persona o arquétipo desta adaptação.

O termo, persona, vem da antiga máscara usada no teatro grego para representar esse ou aquele papel numa peça e tem, para Jung (1978), o mesmo sentido, ou seja; persona é a máscara ou fachada aparente do indivíduo exibida de maneira a facilitar a comunicação com o seu mundo externo, com a sociedade onde vive e de acordo com os papéis dele exigidos. O objetivo principal é o de ser aceito pelo grupo social a que pertence.

Na infância, os nossos papéis são determinados pelas expectativas do pai e da mãe. A criança tende a comportar-se de modo a receber a aprovação dos mais velhos, e esse é o primeiro padrão de formação do ego. Esse primeiro padrão da persona é constituído por julgamentos de valor e códigos de comportamento culturais e coletivos, que são expressos e transmitidos através dos pais; nessa altura, as exigências dos pais e as exigências do mundo externo parecem, em geral, idênticas.

A persona é muito importante, na medida em que dependemos dela em nossos relacionamentos diários, no trabalho, na roda de amigos ou na convivência com o nosso grupo.

Temos de descobrir que usamos as nossas roupagens representativas para proteção e aparência, mas que também podemos mudar de roupa e vestir algo de mais confortável quando é apropriado, e que podemos ficar nus noutros momentos. Se as nossas vestes aderirem a nós ou parecerem substituir a nossa pele, é bem provável que nos tornemos doentes.

Devemos aprender a adaptar-nos às exigências culturais e coletivas em conformidade com o nosso papel na sociedade – com a nossa ocupação ou profissão e posição social – e, não obstante, sermos nós mesmos. Precisamos desenvolver tanto uma máscara de persona como um ego adequado. Se essa diferenciação fracassar, forma-se um pseudo-ego: o padrão de personalidade passa a basear-se numa imitação estereotipada ou numa atuação meramente definida pelo papel social que a pessoa desempenha na vida.

Como qualquer outro componente psíquico, a persona possui um lado benéfico e outro maléfico. Em seus aspectos benéficos, a persona auxilia a convivência em sociedade, extremamente importante em nossos atuais dias. Também transmite uma certa sensação de segurança, na medida em que cada um desempenha exatamente o papel dele esperado, da melhor forma possível.

No sentido nefasto da persona, há o perigo de o indivíduo identificar-se com o papel por ele desempenhado fazendo com que a pessoa se distancie de sua própria natureza. Um médico, por exemplo, não é médico o tempo todo. Em casa, é o pai, o marido, o filho e, assim, outras máscaras ele estará utilizando. Aqueles que são possuídos por sua persona, tornam-se pessoas difíceis de conviver, são rígidos em sua persona e exigem dos demais que se comportem igual a ele.

A persona serve também como proteção contra nossas características internas, as quais achamos que nos desabonam e, portanto, queremos esconder.

2.7 Animus e anima

Sendo a persona a face externa da psiquê, a face interna, a formar o equilíbrio são os arquétipos da anima e animus. O arquétipo da anima, constitui o lado feminino no homem, e o arquétipo do animus constitui o lado masculino na psiquê da mulher. Ambos os sexos possuem aspectos do sexo oposto, não só biologicamente, por meio dos hormônios e genes, como também, psicologicamente, através de sentimentos e atitudes.

O homem traz consigo, como herança, a imagem de mulher. Não a imagem de uma ou de outra mulher especificamente, mas sim uma imagem arquetípica, ou seja, formada ao longo da existência humana e sedimentada por meio das experiências masculinas com o sexo oposto.

Cada mulher, por sua vez, desenvolveu seu arquétipo de animus através das experiências com o homem durante toda a evolução da humanidade.

Embora, anima e animus desempenhem função semelhante no homem e na mulher, não são, entretanto, o oposto exato.

A anima, quando em estado inconsciente, pode fazer com que o homem, numa possessão extrema, tenha comportamento tipicamente feminino, como alterações repentinas de humor, falta de controle emocional.

Em seu aspecto positivo, a anima, quando reconhecida e integrada à consciência, servirá como guia e despertará, no homem, o desejo de união e de vínculo com o feminino e com a vida. A anima será a “mensageira do inconsciente” tal como o deus Hermes da mitologia Grega.

A valorização social do comportamento viril no homem, desde criança, e o desencorajamento do comportamento mais agressivo nas mulheres, poderá provocar uma anima ou animus subdesenvolvidos e potencialmente carregados de energia, atuando no inconsciente.

Um animus atuando totalmente inconsciente poderá se manifestar de maneira também negativa, provocando alterações no comportamento e sentimentos da mulher. Segundo Jung (1978): “em sua primeira forma inconsciente o animus é uma instância que engendra opiniões espontâneas, não premeditadas; exerce influência dominante sobre a vida emocional da mulher.”

O animus e a anima devidamente reconhecidos e integrados ao ego, contribuirão para a maturidade do psiquismo. Jung salienta que o trabalho de integração da anima é tarefa difícil. Diz ele:

Se o confronto com a sombra é obra do aprendiz, o confronto com a anima é obra-prima. A relação com a anima é outro teste de coragem, uma prova de fogo para as forças espirituais e morais do homem. Jamais devemos esquecer que, em se tratando da anima, estamos lidando com realidades psíquicas, as quais até então nunca foram apropriadas pelo homem, uma vez que se mantinham fora de seu âmbito psíquico, sob a forma de projeções.

(JUNG, 1978, p.78)

Anima e animus são responsáveis pelas qualidades das relações com pessoas do sexo oposto. Enquanto inconscientes, o contato com estes arquétipos são feitos em forma de projeções.

2.8 Sombra

Enquanto a anima ou animus, projeta-se no sexo oposto, determinando a qualidade das relações entre os sexos, a sombra influirá nas relações com pessoas do mesmo sexo.

A sombra apresenta-se como o mais poderoso de todos os arquétipos, já que é a fonte de tudo o que existe de melhor e de pior no ser humano. Como todo e qualquer elemento psíquico, a sombra possui aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento da personalidade.

Se a persona é desenvolvida com o objetivo de facilitar a convivência do homem na sociedade onde vive, onde, então, se apresentarão aqueles conteúdos não compatíveis com esta adaptação? A sombra é o arquétipo receptáculo dos aspectos que foram suprimidos no desenvolvimento da persona, e mais que isto, ela contém conteúdos que nem chegaram a passar pelo crivo do consciente. Estes conteúdos podem, potencialmente, emergir a qualquer momento na consciência, se considerados do ponto de vista energético.

Quanto mais unilateral se torna o consciente; tanto mais a persona é banhada de purpurina e mais acentuados são os elementos que compõem a sombra. Importante salientar, no entanto, que a sombra não é o lado oposto da consciência, mas representa o que falta a cada personalidade consciente.

Um dos maiores trabalhos no processo de individuação, que consiste no desenvolvimento da personalidade total, é sem dúvida a integração da sombra na consciência. Uma vez reconhecida, a sombra, como parte de si mesmo, o ser humano irá fazê-lo constantemente, pois os conteúdos sombrios não se esgotam, porque sempre que houver processo de escolha, consciente, haverá também, o lado que ficou negligenciado ou não escolhido, aquele que poderia ter sido vivido e não foi. Neste sentido, a sombra estará sempre ao lado do indivíduo e focaliza o resultado de suas escolhas.

Normalmente, reconhecer a sombra implica em “arrumar encrenca” e colocar em questionamento toda a consciência de si: os hábitos, crenças, valores, afetividade, etc. É um mergulho no desconhecido, é ficar sem chão, é perder o apoio.

Sendo o confronto com a sombra um dos primeiros aspectos do processo de individuação, é necessário um ego bem estruturado para reconhecer que tudo aquilo que projetamos nos outros, principalmente as coisas que menos gostamos, são nossas e de mais ninguém.

A sombra não possui, porém, somente aspectos negativos e rejeitados. Possui também aspectos que impulsionam o ser humano para a criatividade e busca de soluções, quando os recursos conscientes se esgotaram. Por sorte, a sombra é insistente e não se sente acuada com a repressão exercida pela consciência. Sempre arranja um jeito de se manifestar, a inspiração é uma destas maneiras. Uma vida sem a presença da sombra torna-se sem brilho e sem criatividade.

Quando, para a nossa adaptação social, desenvolvemos a persona, somos obrigados a descartar vários aspectos que não condizem com a atitude da consciência naquele momento. Estes aspectos poderão ser úteis em outra época de nossas vidas, poderão voltar, uma vez que não serão mais prejudiciais à nossa adaptação e poderão mudar o rumo de nossa história.

A sombra, quando trabalha em harmonia com o ego, deixa a vida mais colorida e rica.

2.9 Mestre-Aprendriz

Podemos conceituar como a habilidade para transmitir o saber, para difundi-lo e partilhá-lo com outras pessoas.

Uma aula, dentro dessa perspectiva simbólica, é inspirada no ágape de uma fagulha da comunhão da inteligência do mundo com a luz da Consciência Individual dentro do amor. Vivenciar o momento mágico, no qual o professor e aluno constroem o saber. O entusiasmo do professor e o brilho dos olhos dos alunos confirmam a transcendência do Ego na presença da totalidade.

(BYINGTON, 2003, p.119)

Como todo arquétipo, este têm suas polaridades. Pode ser bom ou mau, construtivo ou destrutivo, belo ou escabroso. O professor que ensina a *gostar* e o que ensina a *odiar* a matéria que leciona.

Não podemos definir o Arquétipo do Mestre somente como agente, como aquele que sabe transmitir o saber, independente do aluno. Ele também tem outro lado, o receptor. Temos que considerar os dois lados, o agente ativo e o passivo.

Sem o brilho dos olhos dos alunos e sua concentração fascinada, desaparece o espírito na fala do professor. Seu carisma depende da ativação do arquétipo, aquilo que os gregos chamaram a presença de *Daimon*, e que requer a vivência no ensino para animar o processo da relação professor-aluno. O fascínio que revela a ativação do arquétipo do Ensino se refere ao processo de transmissão do saber. Ele requer um transmissor e um receptor. Um professor e um aluno. Sem esses dois pólos da transmissão do conhecimento, sobretudo quando dialeticamente relacionados, a corrente da energia psíquica não acende a luz arquetípica do construtivismo simbólico.

(BYINGTON, 2003, p.120)

O professor que se identificar exclusivamente com o pólo daquele que sabe, e depositar o não saber ao aluno, estará adotando uma posição polarizada, o que eliminará qualquer intenção construtivista que, porventura, tenha.

É a interação paulatina do Arquétipo do Mestre-Aprendiz que exige que o professor seja também aluno e que se deixe ensinar pelos alunos enquanto ensina. Surgem aí a humildade e a sabedoria do professor e, simultaneamente, a sua busca de se exercer como aluno na relação construtivista.

(BYINGTON, 2003, p.121)

O desafio do mestre é exercer o seu papel com seus atributos e responsabilidades e, ao mesmo tempo, estar aberto e vivenciar o aprender.

2.10 Energia Psíquica

Todos nós possuímos dentro de nós uma energia humana, a "energia psíquica". O ser humano, de acordo com Jung (1978), produz e depende desse tipo particular de energia para manter a própria vida. Jung apresentou esse conceito diferente de Freud (1996), que atribuía à libido uma significação exclusivamente sexual. No conceito junguiano, a libido, ou energia psíquica, tem um sentido mais amplo, ligado ao instinto permanente de viver, e se manifesta por tudo o que providencia a manutenção da vida, como a fome, a sede e a sexualidade, mas também o entusiasmo, o interesse, a vontade.

Jung (1978) diz que todos os fenômenos psíquicos são de natureza energética e vê a psiquê em incessante dinamismo. Correntes de energia cruzam-se continuamente. Tensões diferentes, pólos opostos, correntes em que a energia progride num sentido e regride no outro, promovendo movimentos constantes, aos quais podemos chamar de "vida interior", responsáveis também pelo relacionamento com o mundo repleto de variáveis.

De modo geral, o homem investe energia psíquica para atingir seus objetivos pessoais. Por exemplo, quando alguém almeja conseguir um emprego, seu psiquismo ocupa-se quase que na totalidade desta meta, no intuito de mobilizar todo o organismo para alcançá-la. O mesmo ocorre quando uma pessoa está apaixonada, ou seja, todo seu ser está polarizado em uma única direção. Há, contudo, situações de vida que divergem deste quadro e estas situações foram estudadas e compreendidas por Jung. Ele verificou que muitas vezes a energia psíquica de um indivíduo não estava voltada para o alcance de metas exteriores, mas encontrava-se como que amarrada no seu interior. Isto foi percebido fundamentalmente

naqueles considerados mentalmente doentes. A partir daí, inclusive, instalou-se uma nova concepção de doença mental, pois a doença passou a ser uma tentativa do indivíduo de resolver questões conflituosas. Sua energia psíquica estava mobilizada naquilo que foi chamado de "complexo". Por complexo, Jung quis definir um nó energético que forçaria o psiquismo a deparar-se com determinados fatos, impedindo que sua energia fluísse livremente para metas e objetivos exteriores.

Algumas citações de Jung podem ser encontradas no Léxico Junguiano de Sharp (1991):

Todos os fenômenos psicológicos podem ser considerados como manifestações de energia, do mesmo modo que os fenômenos físicos têm sido considerados manifestações de energia, desde que Robert Mayer descobriu a lei da conservação de energia. Subjetiva e psicologicamente, esta energia é concebida como desejo. Chamo-a libido, no sentido original do termo, que não é de modo algum, apenas sexual.

A libido denota um desejo ou impulso que não é freado por qualquer tipo de autoridade, moral, ou o que quer que seja. A libido é um apetite em seu estado natural. Do ponto de vista genético, é uma necessidade do corpo, como a fome, a sede, o sono e o sexo, bem como estados emocionais ou afetos, que constituem a essência da libido [...]

[...] A libido nunca pode ser apreendida, exceto em sua forma definida; o que equivale dizer que é idêntica às imagens da fantasia. E somente podemos libertá-las das garras do inconsciente evocando as imagens da fantasia correspondentes[...]

(SHARP, 1991, p.34)

3 Jung e a Educação

Jung, com sua visão do homem, contribui para uma concepção especial de educação: uma educação continuada que se prolonga por toda a vida incluindo-se aí a auto educação.

Em umas de suas experiências escolares, Jung nos revela:

Uma total inaptidão fez com que eu fosse excluído da classe de desenho. Fiquei de uma parte satisfeito, porque assim dispunha de mais tempo livre; mas era também uma nova derrota, pois eu tinha certa habilidade espontânea

para o desenho, quando dependia essencialmente de meu sentimento, coisa que eu ignorava na época. Só sabia desenhar aquilo que ocupava minha imaginação. Entretanto, impunham-me copiar modelos de divindades gregas de olhos cegos, inexpressivos. Desde que isso não ia bem, meu mestre pensou sem dúvidas que eu tinha necessidade de objetos ‘naturais’: colocou diante de mim a reprodução da cabeça de uma cabra. Fracassei completamente e desse modo chegou ao fim meu curso de desenho.

(JUNG, 1978, p.93)

3.1 Formas de educação

Em suas obras, Jung (1978) assinala três formas de educação:

3.1.1 Educação por meio do exemplo

Como o nome mesmo sugere, é o aprendizado da criança através da convivência com outras pessoas, principalmente, os pais e os mestres.

Segundo Jung, esse tipo de educação pode acontecer de maneira totalmente inconsciente. “As dificuldades parentais refletem-se inevitavelmente na psiquê da criança. A criança faz de tal maneira parte da atmosfera psicológica dos pais que problemas secretos entre eles podem influenciar profundamente sua saúde”. Nise da Silveira (2007) comenta: “e o mais grave é que os esforços de controle por parte dos pais para não exteriorizarem perante os filhos seus conflitos íntimos adiantam pouco, porque a comunicação de filhos com pais se realiza por via inconsciente.”

Jung aponta o caminho orientando os pais a não fugirem às dificuldades psíquicas da vida por meio de manobras falsificadoras, mas, sim, devendo aceitá-las como tarefas, sendo honestos com eles mesmos tanto quanto possível.

Com relação aos mestres, Jung observa que as crianças possuem um instinto espantoso para descobrir as deficiências do educador.

O pedagogo deveria estar atento a seu próprio estado mental para verificar de onde provêm as dificuldades que encontra com as crianças que lhe são confiadas. Pode muito bem acontecer que seja ele a causa inconsciente do mal.

(JUNG, apud SILVEIRA, 2007, p.154)

Complementa Nise da Silveira (2007):

Portanto, pais e mestres são chamados a se conhecerem a si próprios, a se educarem a si próprios. Os métodos, as experiências antigas e as novíssimas no campo da educação dependeram e dependerão sempre, em primeiro lugar, daqueles que as conduzem.

(SILVEIRA, 2007, p.154)

3.1.2 Educação Coletiva

Nessa forma de educação, os fatores orientativos são regras, princípios e métodos. Esses fatores coletivos são imprescindíveis para uma vida em sociedade, servindo de norteadores a cada indivíduo. Porém, corre-se um risco muito grande da padronização excessiva se impor sobre o desenvolvimento pessoal, criando “autômatos” que sabem obedecer regras, mas que têm grandes dificuldades em extrapolar o comum, em criar, agir e decidir onde as regras não o limitam.

Vale um esclarecimento que o próprio Jung destaca, é preciso diferenciar entre as qualidades específicas de um indivíduo e excentricidades temperamentais ou a incapacidade de reconhecer os direitos de outros. Neste caso, para as “*crianças mimadas ou estragadas*” será mais indicado se ajustar às regras da sociedade onde vivem do que desenvolver suas peculiaridades nocivas.

3.1.3 Educação Individual

Fica claro que Jung considera essas duas formas de educação antagônicas, da mesma maneira que Herbert Read (1970, p.14) as considera opostas e irreconciliáveis. Na individual “*o homem deve ser educado para chegar a ser o que é*”, e na coletiva “*o homem deve ser educado para chegar a ser o que não é*”.

Mas se nos aprofundarmos nessas questões, poderemos concordar com Saini (2003), que considera essas duas concepções como complementares:

[...] pois é impossível a quem quer que seja chegar àquilo que é sem levar em conta toda a tradição cultural da humanidade, ainda que seja para romper com paradigmas estabelecidos. Por outro lado, no atual contexto da globalização, a sociedade não exige autômatos, mas seres dotados de poder de decisão e iniciativa. Uma atuação do professor que não seja capaz de sintetizar essas duas concepções pouco fará pelo desenvolvimento do indivíduo, bem como da sociedade.

(SAIANI, 2003, p. 17)

Continuando a discussão sobre a educação, Jung afirma que o aluno deve se desligar da família para poder desenvolver sua personalidade, assim ele refere-se a algo como um segundo nascimento, um rompimento do cordão umbilical simbólico. Ele assinala que, quando se trata de uma criança antes da puberdade:

[...] poder-se-ia afirmar que, do ponto de vista psíquico, ela ainda nem existe. Certamente, quando uma criança de seis anos entra na escola, ainda é, em todo o sentido, apenas um produto dos pais; é dotada, sem dúvida, de uma consciência do “eu” em estado embrionário, mas de maneira alguma é capaz de afirmar sua personalidade, seja como for.

(JUNG, 1981, p. 105)

Levando em consideração essas afirmações, ele destaca que uma das funções da escola, como instituição, é precisamente contribuir para a gradual diferenciação do ego, com o objetivo de formar um indivíduo consciente:

Desse modo emerge a consciência a partir do inconsciente, como uma nova ilha aflora sobre a superfície do mar. Pela educação e formação das crianças, procuramos auxiliar esse processo. A escola é apenas um meio que procura apoiar de modo apropriado o processo de formação da consciência. Sob esse aspecto, cultura é consciência no grau mais alto possível.”

(JUNG, 1981, p. 56)

No comentário a seguir, Jung destaca o papel da escola:

Nesta luta pela independência, a escola desempenha um papel muito importante por ser o primeiro ambiente que a criança encontra fora da família. Os companheiros substituem os irmãos, o professor, o pai, e a professora, a mãe.

Perguntando agora o que aconteceria se não tivéssemos escolas e se deixássemos as crianças entregues a si mesmas, deveríamos então responder: as crianças continuariam inconscientes em um grau muito maior... Seria um estado primitivo, o que significa que, quando chegassem à idade adulta, não passariam de ‘primitivos’, apesar de toda a experiência natural de que dispõem; seriam apenas ‘selvagens’, como qualquer membro de uma tribo inteligente de negros ou de índios. De maneira nenhuma seriam meros bobos, mas apenas inteligentes por instinto; seriam ignorantes e, por isso, inconscientes quanto a si e quanto ao mundo. Começariam sua vida em estado de cultura consideravelmente inferior e em muito pouca coisa se distinguiriam das raças primitivas.

(JUNG, 1981, p.59)

3.2 Tipologia de Jung no processo de aprendizagem

Jung revelou que as pessoas têm características, aptidões e habilidades diferenciadas. Para Jung, essas diferenças possuem influência genética, mas também do meio.

A tipologia de Jung, com as categorias **introversão** e **extroversão**, e suas quatro funções psíquicas: **pensamento, sentimento, sensação e intuição**; pode fornecer pistas para um melhor entendimento das questões relacionadas ao desempenho escolar e ao relacionamento entre alunos e professores, sugerindo ferramentas para ajudar os mestres a se aproximar de seus alunos e conhecer suas personalidades.

Pesquisando os tipos psicológicos, estudiosos do comportamento descobriram que as pessoas, além de terem interesses, valores e necessidades diversas, também aprendem de modos diferentes. Entretanto, para qualquer aluno, gostar ou não gostar da matéria ou da aula tem relação com o interesse despertado pelo professor. E quanto mais o mestre aprender a “conhecer” seus alunos, mais facilmente atenderá às suas necessidades.

3.2.1 Introversos

Os introspectivos são reflexivos, concentrados, cuidadosos, focalizam o aspecto importante de um problema e sabem ouvir mais as pessoas. Preferem estudar em locais onde possam concentrar-se e aprofundar assuntos. E preferem atividades e trabalhos mais demorados e que requerem maior tempo de elaboração. Isso, por conta do prazer de refletir e analisar temas. Gostam de trabalhar com grupos menores e até mesmo sozinhos.

Sabendo que o estudante introvertido gosta de se preparar antecipadamente para as aulas, o professor deve passar para ele com antecedência informações e fontes de consulta, para melhorar sua participação.

Os introspectivos são considerados “tímidos”, reservados, discretos, além de independentes e individualistas nos trabalhos de grupo. Devido à dificuldade de se expor em ambiente com muita gente, muitas vezes deixam de manifestar-se a respeito de assunto que dominam bem. Isso prejudica a atuação em classe.

3.2.2 Extroversos

Os extroversos são comunicativos e populares entre os colegas, sentindo prazer em participar de atividades extraclasse. Confiantes e pró-ativos, correm o risco de serem impulsivos. Tendem a agir primeiro e somente depois refletir, ao contrário dos introvertidos, que pensam demais antes de agir. Por ousarem mais do que os introspectivos, estão mais sujeitos a enfrentar problemas junto à disciplina do colégio.

Uma armadilha deste tipo: sentem dificuldade de concentração em tarefas mais longas, detalhadas, que exigem reflexão. Preferem ação, variedade de atividades, contato com os colegas e trabalhos em grupo.

Os introvertidos podem julgar seus colegas superficiais. Nada disso: aprendizagem do extrovertido se processa pela obtenção de conhecimentos e informações em grupo. Enquanto isso, os introvertidos preferem ir bem preparados para as aulas e provas.

3.2.3 Sensação e Intuição

Os alunos que preferem usar na percepção do mundo a função sensação tendem a perceber pelos cinco sentidos. São realistas, detalhistas e voltados para o presente. Não se

interessam muito por teorias: preferem as matérias mais práticas. Para motivá-los, o professor deve enfatizar a parte prática de um assunto teórico.

As crianças sensoriais sentem-se atraídas por objetos que possam tocar, manipular, desmontar e remontar. Não sentem tanta motivação por contos de fadas como as intuitivas.

Os alunos intuitivos percebem pelo “sexto sentido”: valorizam a inspiração e os pressentimentos. Costumam ser curiosos, pouco práticos. Gostam de sugerir mudanças, novas formas de apresentar o mesmo tema, mas sem entrar em detalhes. Nas escolas, podem prestar boa contribuição ao participar de forças-tarefa para melhorar aspectos gerais da instituição. Afinal, sua zona de conforto está em descobrir novas possibilidades para um problema. Livros de ficção alimentam o prazer das crianças intuitivas.

A diferença de percepção entre alunos intuitivos e sensoriais é grande. O intuitivo possui a visão do todo, enquanto o sensorial percebe o detalhe. Um vê a floresta e o outro, as árvores.

3.2.4 Pensamento e Sentimento

Os alunos que utilizam a função pensamento para tomar decisões – os pensadores – são objetivos, críticos e mais analíticos. Já os que utilizam a função sentimento – os sentimentais – têm foco em pessoas e consideram os valores para tomar suas decisões. A lógica do sentimental é a lógica do coração.

Alunos lógicos tendem a ser impessoais, racionais para tomar decisão: utilizam mais a objetividade para lidar com os problemas. Já os sentimentais, mais sensíveis aos problemas dos colegas, têm dificuldade para lidar com conflitos. Podem até levar para o lado pessoal uma crítica de professor ou colega. A criança sentimental faz coisas pelo prazer de agradar; não é movida pela lógica.

Os alunos pensadores são sinceros com o colega ou professor, podendo criar, assim, uma dificuldade, especialmente se estão lidando com sentimentais, que não aceitam bem a falta de tato no convívio. Como valorizam a transparência, não se preocupam demais com a diplomacia, o que desperta antipatias. Pensadores podem se desentender com sentimentais, quando esses levam as críticas para o lado pessoal.

Se os professores se preocuparem em entender os diversos estilos de personalidade de seus alunos, encontrando formas de comunicação da matéria capazes de motivá-los, serão

capazes de atender suas diferentes necessidades. De tal forma, estarão contribuindo para que o ambiente de aprendizagem facilite a participação de todos.

É fundamental também que os professores desenvolvam autoconhecimento para detectar os pontos fortes e as armadilhas dos seus estilos. Só assim poderão compreender os diversos estilos de personalidade dos seus alunos, usando uma metodologia de ensino adequada às preferências dos seus alunos.

Os alunos podem ter dificuldade no relacionamento com colegas e professores que possuem estilos de personalidade distintos dos seus. Quanto a esse aspecto, o professor também tem chances de ajudar, facilitando o diálogo. Porque quanto maior a maturidade, maior a capacidade de relacionar-se com estilos diferentes.

CAPÍTULO IV - CRIATIVIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL

A menos que a mente esteja inteiramente livre do medo, a ação, em qualquer forma, produz mais malefício, mais aflição, mais confusão.
(KRISHNAMURTI, 1973, p.20).

Por que estudar criatividade é importante? Será que todos nós somos criativos? É algo que vem de berço ou se aprende? Pode ser cultivada, incentivada? O que é, afinal, criatividade?

Muitos são os questionamentos que giram em torno da criatividade; para tentar respondê-los, há anos os pesquisadores tem se dedicado a este tema. Para abordá-lo buscamos na literatura primeiramente uma definição. Foi quando encontramos nossa primeira dificuldade. São muitas as definições de criatividade existentes, porquanto elas são dadas dependendo da grande diversidade de enfoques possíveis, e de diferentes correntes teóricas nas múltiplas áreas de conhecimento. É apresentada sob o ponto de vista humano, cognitivo, neurocientífico, computacional, entre outros. Enfim, como afirma Wechsler (1993, p.1), a criatividade tem sido vista como um fenômeno complexo, com múltiplas facetas; suas principais linhas de investigação têm sido assim agrupadas: processos de pensamento criativo, modalidades da produção criativa; características da personalidade criativa, tipos de ambientes facilitadores da criatividade e combinações entre essas formas. A Conferência Internacional de Pesquisadores em Criatividade organizada pelo Center for Studies in Creativity, realizada na State College University at Buffalo, em Nova York de 7 a 10 de agosto de 1990, os temas foram reunidos em três grandes grupos: o processo criativo, a pessoa criativa e o produto criativo.

Então, percebemos que falar sobre criatividade é ir muito além de enfoques conceituais específicos e assumimos abordar a criatividade como uma característica inerente ao ser humano, presente em todas as suas ações.

A esse respeito, Ostrower relata:

A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana movidas por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. Ele afeta o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais. Para tanto a percepção consciente na ação humana se nos afigura como uma premissa básica da criação, pois além de resolver situações imediatas o homem é capaz de a elas se antecipar mentalmente. Não antevê apenas certas soluções. Mais significativa ainda é a capacidade de antever problemas.

(OSTROWER, 1987, p.10)

Como observa a autora citada, a criatividade faz parte da essência humana e é muito importante para nossa vida em seus múltiplos aspectos. Sabemos que a criatividade sempre esteve relacionada à construção do inédito, mas estudos revelam que ela faz parte de nosso cotidiano e que não é necessário ser gênio ou alguém especial para expressá-la, basta que saibamos como utilizar nosso potencial criador:

Criar significa poder sempre recuperar a tensão, renová-la em níveis que sejam suficientes para garantir a vitalidade tanto na própria ação, como dos fenômenos configurados. Embora exista no ato criador uma descarga emocional, ela representa um momento de libertação de energias – necessário, mas de somenos importância do que certos teóricos talvez acreditem ser mais fundamental e gratificante. Sobretudo para o indivíduo que está criando, é o sentimento concomitante de reestruturação, de enriquecimento da própria produtividade, de maior amplitude do ser, que se liberta no ato de criar. Menos a potência descarregada, do que a potência renovada. Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade, criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer, e, em vez de substituir a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência elevados e mais complexos. Somos nós a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida.

(OSTROWER, 1987, p. 28)

Com estas palavras a autora deixa claro que a criação deriva de uma atitude básica da pessoa, que não existe apenas em momentos singulares ou de inspiração. Por essa razão, maior importância deve ser dada à qualidade de envolvimento interior do indivíduo e à sua condição renovadora, ou seja, a sua capacidade de concentração, para que, quando retome o trabalho, possa retomar do estado inicial da criação e, assim, alcançar e manter a tensão em um nível profundo de sensibilização. Agindo desta forma, o indivíduo não precisa buscar inspiração, ele pode se apoiar em sua capacidade de intuir nas profundezas de sua concentração para elaborar seu trabalho. Esta capacidade de intuir e de sustentar a tensão psíquica em níveis mais profundos é determinante para a criação em qualquer área do conhecimento.

1 A criatividade nas perspectivas psicanalítica e analítica

As teorias psicanalítica e analítica têm grande influência sobre o estudo da criatividade. Dois autores serão abordados aqui para nossa discussão — Freud e Jung. Pensando de maneira diferente em relação à época em que viveram, trataram o tema criatividade de maneira peculiar, considerando aspectos muito importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Para Freud, segundo Assumpção (1981, p. 18), “a criatividade surge de um conflito dentro do inconsciente”. Quando se consegue resolver o conflito por meio de uma solução para o problema e esta estiver de acordo com o ego, aí desponta a criatividade; caso contrário se tem a neurose. Para ele neurose e criatividade estão intimamente relacionadas.

Podemos observar, então, que para a psicanálise, neurose e criatividade têm a mesma fonte, que é constituída pelas energias do inconsciente - do id, e que a qualquer momento, deste inconsciente pode fazer emergir uma solução para o conflito desencadeado, se essa solução reforça a atividade pretendida pelo ego.

Aqueles que agem com criatividade tem facilidade para aceitar as idéias que surgem livremente em seu inconsciente. Podem minimizar o controle do ego sobre o id, de forma que os impulsos criadores, provenientes do inconsciente para resolver seus conflitos, possam transpor o limiar da consciência. A esse respeito, Assumpção (1981) conclui:

O indivíduo criador foge da realidade que lhe exige a renúncia das satisfações instintivas, voltando-se para o mundo da fantasia e, através da mesma libera seus desejos, críticas e ambições. Dessa forma atendendo a solicitações do ego, o indivíduo modela suas fantasias no contexto de uma nova realidade e, se o conflito não for resolvido pela sublimação, os impulsos do id são reprimidos. Portanto, o inconsciente é criador conforme as postulações psicanalíticas, sendo então rígido e rotineiro o comportamento dirigido pelo ego, que não recebeu as influências do inconsciente, pois embora todos os homens possuam potencial criador, a expressão dessa criatividade pode ser bloqueada por um ego restritivo e frustrador das exigências instintivas.

(ASSUMPÇÃO, 1981, p.18)

Mesmo sendo Freud um ícone de seu tempo, é criticado por outros autores que discordam de sua teoria em alguns aspectos, como Schatell, citado por Novaes (1972), que não

acredita que a criatividade seja somente uma forma de expressarmos nossas frustrações e neuroses. Acredita, sim, que a criatividade é, antes de mais nada, uma abertura para o mundo exterior, pois o ser humano necessita relacionar-se com o mundo.

Também Fromm (1941) discorda de Freud por acreditar que a criatividade é um conceito que envolve a dignidade, autoconfiança, amor e o bem estar de uma pessoa, não podendo estar somente relacionada à insanidade.

Para a psicologia analítica, mais precisamente para Jung (2001), o processo de criação se dá de forma diferente. Ele acredita que o artista é um indivíduo que possui determinada permeabilidade entre consciente-inconsciente. Faz distinção entre a arte, produto da neurose, que segundo ele é permeada de conteúdos pessoais, e a arte cuja fonte está no inconsciente coletivo. Ele acredita que quando a arte é produto de uma neurose, o artista busca inspiração no seu próprio inconsciente pessoal; no entanto essa fonte de inspiração pode se extinguir caso o conflito seja resolvido. Jung (2001, p 337) foi categórico ao dizer “a neurose não cria a arte. Ela é não criativa e inimiga da vida. Ela é o fracasso e não a realização”. Para ele esse tipo de arte teria maior relação com sintomas do que com símbolos.

Jung (2001) depositava maior interesse na arte relacionada ao conteúdo simbólico e, sobretudo universal. Para ele, o conteúdo da arte proveniente do inconsciente coletivo não tem suas origens no sintoma ou na repressão, devido ao fato de jamais ter passado pela consciência e fazer parte do patrimônio comum da humanidade.

Podemos dizer que o homem verdadeiramente criativo não se beneficia da neurose. No entanto, não pode se abster da criação, na medida que o impulso criativo é mais forte do que ele. Sua força criadora não pode ser reprimida, e poderá pressioná-lo de tal forma a sobrar pouca energia psíquica às demais atividades, algo que algumas vezes se torna um obstáculo em sua vida. Por esta razão, podemos observar características comuns em vários artistas.

Muitas vezes o artista não consegue se adaptar às exigências do meio, pois o inconsciente lhe subtrai a energia da consciência que seria utilizada a esse propósito. O estereótipo do artista incompreendido e de certa forma exilado da sociedade ilustra bem esse fato: muitas vezes esses indivíduos não conseguem se comunicar com os demais da mesma forma com que se comunicam com o próprio inconsciente. A adaptação ao meio exige certo controle da atenção consciente, algo que o imperativo dos arquétipos inconscientes ativados chega a suplantar, gerando uma enorme tensão e desconforto. De um lado vemos uma força inconsciente que pressiona e exige expressão. De outro, as ânsias e exigências do homem comum, como o avanço na carreira. O sustento da família e etc. Podemos observar que alguns

artistas optam pelo descaso em relação a essas últimas exigências, refugiando-se no ostracismo e, muitas vezes, acusando a própria sociedade de não lhes oferecer as devidas oportunidades. Sofrem por se verem de certa forma marginalizados por essa sociedade.

(CORRÊA, 2008, p.2)

Segundo Corrêa (2008), a tendência à inadequação sofrida pelo indivíduo criativo faz parte do chamado rebaixamento do nível mental. Este fator ocasiona a perda no interesse das atividades conscientes e o indivíduo desce aos níveis arcaicos da psiquê. Quando ocorre o rebaixamento do nível de consciência, acontece também, em alguns artistas, a preponderância do amoral sobre o ético, bem como uma infantilidade vista com maus olhos pela sociedade. Porém, é através da conduta excêntrica, original e extemporânea que a mente criativa pode ser capaz de expor ao mundo aquilo que as pessoas comuns no seu dia a dia não são capazes de ver. As pessoas comuns ficam envolvidas em tarefas rotineiras e burocráticas, enquanto os indivíduos mais criativos imergem em sua psiquê, experimentam em uma realidade viva, muito do que o homem em geral ignora. São os anseios, as imagens e experiências ignoradas pela maioria das pessoas comuns, justamente o que desponta de forma irresistível e, muitas vezes, aflitiva na consciência do homem criativo. Tal processo, muitas vezes, surge como recurso para enfrentarmos os efeitos produzidos pelo modo de vida unilateral da época em que vivemos.

Acreditamos que, não só o homem criativo pode se beneficiar da energia de psiquê para criar e se ver livre da mesmice do cotidiano e das agruras da vida moderna, bem como o homem comum, se orientado para melhor utilizar seu potencial criador, poderá fazer uso dele para encontrar um equilíbrio pessoal e o seu si mesmo.

No encaminhamento do trabalho, outros autores nos trouxeram suporte no que tange à criatividade. Assim, o processo criativo foi considerado em termos das etapas citadas por Motamedi (1982, apud FORD & HARRIS, 1992): *enquadramento; experimentação; exploração; revelação; afirmação; reenquadramento; confirmação*. Tais etapas foram agrupadas por Yoshiura (2009) em atividades de *percepção, expressão, reflexão e ação*. As iniciais destes termos deram origem às letras que compõem a sigla P.E.R.A., denominação do método por ela idealizado (YOSHIURA, 2009). Foi adotado na realização do curso proposto na metodologia desta pesquisa por sua característica de, ao possibilitar o desenvolvimento criativo, trabalhar o alinhamento do ego na direção do self, num processo de ampliação da consciência que, a nosso ver, avança na individuação que se refere Jung.

Outros métodos já foram utilizados para analisar e favorecer a capacidade criadora de jovens e crianças, todavia, com enfoque diferenciado do proposto nesta pesquisa. Observa-se na pesquisa realizada por (SANTOS NETO, 1998) que nas décadas entre 70 e 90 estes estudos ocorreram com maior frequência no Brasil, e que 96% deles foram realizados no ambiente escolar de forma empírica, com foco no levantamento das características da criatividade como fluência, flexibilidade e originalidade.

Podemos citar como exemplo a pesquisa realizada por Assumpção (1981) que teve por objetivo criar e reorganizar exercícios de criatividade a serem utilizados pelo orientador educacional, funções que atualmente, no início do século XXI, está extinta na maioria das escolas, que teve por intuito oferecer possibilidades para desenvolver a criatividade nas sessões de orientações. Este experimento foi realizado pelo autor em sala de aula em 18 sessões de 60 minutos. Ele concluiu seu estudo relatando que é possível desenvolver a criatividade com estas sessões, porém é necessário que haja uma reformulação nos programas das escolas, a fim de que a aprendizagem seja mais significativa e possa promover a capacidade criadora.

Machado (1999) realizou sua pesquisa de mestrado utilizando o psicodrama como técnica para averiguar as mudanças comportamentais das crianças submetidas aos jogos psicodramáticos, que trazem características próximas as do processo criativo. Os jogos foram divididos por fases, sendo a 1ª a identidade do eu, a 2ª o reconhecimento do eu, e a 3ª o reconhecimento do tu. Segundo a autora ,ao término das atividades, foi observado que todos os aluno envolvidos sentiram melhora em todos os aspectos abordados, principalmente no aspecto comportamental e cognitivo.

Enfim, analisando as experiências realizadas, constatamos que as pesquisas não tinham, como enfoque, a busca da reflexão e da inteireza do profissional enquanto ser humano, motivo que nos aponta a necessidade do estudo desses aspectos. Além disso, trazem à tona a relevância de se pensar no educador, na sua condição de pessoa, na construção de sua inteireza.

Assim, pensamos na possibilidade de utilizar como instrumento modelo para averiguação das questões norteadoras desta pesquisa, com as necessárias modificações para atender às condições dos sujeitos envolvidos, o Método P.E.R.A, que tem seu foco no desenvolvimento da pessoa, a partir do conhecimento de si-mesmo, no fluxo criativo de seu pensamento e ação na interação com o que o rodeia, superando os desafios que se apresentam.

Acreditamos que os princípios e objetivos que orientam, conteúdos que o permeiam, estratégias e recursos de que se vale, contemplam os aspectos indicados pelos

autores citados, como necessários à formação que buscamos. Assim, é com relação ao princípio unificador do saber compreendendo paradigmas holonômicos e estímulos à iniciativa e criatividade dos sujeitos, como referido por Gadotti (2007, p.10); a inclusão das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética e estética, em abordagens simultaneamente de subjetivações e socializações, como propõem Libâneo (2004, p.17); trabalhando com a inteligência, o pensamento e consciência e o espírito em termos de hábitos, valores, atitudes e estilo de vida, como exige Moraes (2003, p.18); levando as participantes a tomar decisões, processar informações, atribuir sentidos a partir da subjetividade fundada a partir de teorias, vivências, crenças e valores, como quer Furlanetto (2007, p.12); valorizando o sujeito paradoxal e dialético de que fala Pacheco (1995), propondo situações de desafios e busca do si-mesmo referidos por Staude (1981, p.19) e por Saiani (2003); e ainda visando à inteireza, por meio da ligação interna dos planos de consciência e da estimulação pessoal de uma espiritualidade sadia como pretende Santos Neto (1998, p.342).

2 O Método P.E.R.A

Este método foi desenvolvido a partir do modelo de aplicação utilizado na pesquisa apresentada como dissertação de mestrado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (YOSHIURA,2009). Era investigada então, a possibilidade de estimulação do comportamento criativo a partir de um programa de atividades coordenadas por meio de vivências das etapas do processo criativo. A este modelo foi incorporado o conhecimento gerado durante os anos subseqüentes, em novas investigações empíricas e teóricas em diferentes grupos e contextos.

Em alguns workshops realizados mediante convites de professores de cursos de graduação da Universidade de São Paulo – USP (Letras) e da Pontifícia Universidade Católica – PUCSP (Psicologia), ou como disciplinas dos programas de Mestrado da UNESP (Artes) e da UNIP (Comunicação), foi verificado o alcance da abordagem não apenas com relação à criatividade, mas também com relação à ampliação da consciência dos participantes. Novas aplicações foram efetuadas em cursos de atualização para coordenadores pedagógicos no Projeto de Educação Continuada – PEC (1997), no Programa de Educação Continuada Teia do Saber da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2005) e ainda, desde 1998, nos programas do Centro Interuniversitário de Estudos da Criatividade – CIEC, junto a atividades

dos núcleos de pesquisa dos programas de mestrado do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Grupo de estudos do fazer saber criativo — e do curso de Comunicação Social da Universidade Paulista - UNIP-SP — Comunicação, criatividade e cidadania: usos da mídia e grupos sociais, cadastrados no CNPQ – coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.

Alguns dos membros da equipe de aplicação que atuaram na ocasião da pesquisa continuaram a trabalhar com a proposta em instituições educacionais, financeiras e empresariais, obtendo mudanças comportamentais significativas em relação à criatividade e diversos outros aspetos do comportamento. Os depoimentos dos participantes e seu acompanhamento posterior permitiram a constatação de efeitos duradouros e extensivos. Mesmo depois de passados alguns anos, os participantes dos cursos realizados se expressavam fazendo referência ao crescimento profissional e transformações em termos de melhoria da qualidade, direção e sentido de suas vidas, permitindo a constatação de que a experiência havia também lhes conferido formas mais eficazes de inserção no mundo.

Ante o estímulo de tais resultados, a abordagem metodológica continuou a ser objeto de estudo e de novas aplicações.

Referindo-se ao método, Yoshiura (2009) afirma que o procedimento metodológico consiste basicamente na estimulação de aspectos cognitivos e emocionais do pensamento criativo dos participantes, por meio de experiências imersivas em vivências coordenadas e seqüenciais segundo as etapas do processo de criação, com ênfase em procedimentos perceptivos, expressivos, reflexivos e aplicativos.

Para tal, apoiou-se originalmente em referenciais teóricos baseados no conhecimento advindo de pesquisas da psicologia da à criatividade — especialmente J.P.Guilford e Paul Torrance — e em princípios e conceitos da filosofia de Mokiti Okada, alinhados com as características comportamentais implicadas no processo criativo. As raízes orientais desse pensador remontam ao budismo e ao xintoísmo e são amalgamadas com a filosofia ocidental de Henri Bérghson (1859-1941), William James (1842-1910) e Charles Sanders Peirce (1839-1914). Conforme afirmou Yoshiura em entrevista, os textos de Mokiti Okada mantém estreita relação com os pensamentos estéticos de Kant, Hegel e Heidegger e surpreendem pelo pragmatismo, o que facilitou a preparação da equipe de aplicadores para uma abordagem unificada. Posteriormente, essa base teórica foi confrontada com os resultados dos estudos analíticos de C.G. Jung (1980) e com as pesquisas em neurofisiologia de Antonio Damásio (2006), identificando-se aproximações. Evidenciou-se também sua

afinidade com a concepção sistêmica (Morin, 2003) no tocante ao homem, ao trabalho, à sociedade e à natureza.

Um dos aspectos essenciais da filosofia de Mokiti Okada consiste nas afirmações de que o mundo espiritual é o mundo do pensamento e o homem depende do seu pensamento. E ele distingue duas formas básicas de pensar: a restrita, regida pelo princípio shojo e a ampla, pelo princípio daijo. Yoshiura estabelece relação entre essas polaridades e os dois níveis de consciência identificados por Damásio — consciência central e consciência ampliada—, assim como com as instâncias do ego e do self referidas por Jung.

Por outro lado, no método P.E.R.A., a abordagem do pensamento criativo em seus aspectos cognitivos e emotivos contempla as funções psíquicas referidas por Jung: pensamento, intuição, sensação e sentimento.

Segundo a referida autora, o método apresenta as características enunciadas a seguir:

1. É orientado por uma concepção filosófica que compreende **princípios e valores** humanos construtivos que norteiam o conjunto da seqüência das atividades, os objetivos específicos a serem operacionalizados em cada uma delas, conceitos e atitudes trabalhados, assim como o comportamento da equipe facilitadora.
2. O conjunto das atividades de cada encontro se organiza em função de um determinado conceito assumido como conceito principal do encontro. Este é apresentado ao grupo de participantes sob uma forma simbólica não codificada – e, portanto, não verbal – para que eles construam sua significação a partir da experiência e os incorporem em atitudes coerentes com o conceito em foco.
3. O conceito principal, assim como os demais conceitos trabalhados durante as atividades, nunca são apresentados ao grupo como dados informativos, mas como situações-problema – para que sejam elaborados pelos participantes de forma simbólica, por meio de atividades perceptivas e expressivas. Assim, com exceção dos momentos iniciais e finais de partilha de idéias, utiliza-se predominante a comunicação simbólica não-verbal. A leitura dos significados e sentidos apresentados nos trabalhos dos participantes não pode ser feita, pelos mesmos ou pelos facilitadores, a partir da psicanálise — ou seja, interpretação das causas de comportamentos ou resultados expressivos — mas em abordagem

gestáltica — isto é, em função de modos de estruturação formal e de relações topológicas, referindo-se sempre ao trabalho e nunca à pessoa.

4. Os objetivos específicos que orientam as atividades são sempre operacionalizados em três dimensões de conhecimento, sendo referentes a:
 - a) processo criativo;
 - b) comportamento;
 - c) linguagem simbólica (em todas as suas formas, mas com preponderância da visual).

5. O conjunto das atividades – individuais, em pequenos grupos e coletivas – desenvolve-se segundo uma dinâmica de equipe, que prevê, no início e no final, a disposição do grupo em círculo, para o compartilhamento das experiências de cada um dos participantes.

6. As etapas do processo criativo de Motamedi (1982) são agrupadas em blocos de atividades focalizando principalmente a Percepção, a Expressão, a Reflexão e a Ação, na seqüência apresentada, que dá origem à designação do método (P.E.R.A.). As atividades de Percepção incidem sobre a percepção sensorial, corporal, espacial, temporal e intuitiva. Esta última é trabalhada para a produção do insight com a estimulação de níveis pré-conscientes por meio da interiorização (geralmente denominada relaxamento, devido à diminuição da atividade física). Nesse momento se trabalha a imaginação e a eficácia simbólica no estabelecimento de padrões mentais. As atividades de Expressão compreendem as formas verbais orais e escritas, sonoras, corporais, plásticas, visuais e audiovisuais. As atividades de Reflexão incluem leitura, descrição, análise, síntese e interpretação mediante o contexto, do processo desenvolvido e dos resultados da expressão dos participantes. As atividades de Ação consistem na aplicação do conhecimento adquirido pela experiência, reflexão, compartilhamento de idéias com o grupo, em situações externas ao contexto do curso.

7. O conjunto dos encontros também se desenvolve focalizando seqüencialmente os elementos que compõem a sigla P.E.R.A., sendo eles agrupados em quatro

módulos. Assim, o primeiro é mais voltado para a Percepção; o seguinte para a Expressão; o outro para a Reflexão e o último para a Ação. Paralelamente, em todos os módulos se trabalha o eu relacional, embora em cada um deles se observe os temas da seqüência referida por Merleau-Ponty em sua fenomenologia da percepção (1999). Dessa forma, tem-se também, no primeiro módulo o enfoque em Eu/Eu; no segundo em Eu e o Outro; no terceiro, Nós; e no quarto, Nós no Mundo. A abordagem nas atividades também é fenomenológica, ou seja, o conhecimento é construído pelos participantes.

8. O conhecimento é processado individualmente, a partir da experiência subjetiva de cada um dos participantes na criação de âmbitos (QUINTÁS,1992). Por esse motivo, o envolvimento durante o processo é determinante para a obtenção dos resultados e a otimização das experiências ocorre quando elas se caracterizam como experiência estética (BARILLI, 1994).
9. Uma vez realizados os passos do método acima descritos, observa-se emergir nos sujeitos a consciência da possibilidade de utilização de potencialidades antes não acessíveis. E também a manifestação da capacidade de gerar respostas harmônicas a estímulos que antes os desestabilizavam. Tais fatos levaram a arte-educadora, e também consultora corporativa, Tamar Elam, em seu trabalho junto à Escola Maguem Avraham-Banot, ao apresentar o método, complementar apropriadamente, a sigla P.E.R.A., com as letras C, para designar Consciência, e H, para Harmonia, perfazendo P.E.R.A.C.H..

O programa de atividades para o desenvolvimento criativo tem como pressupostos: o homem é um ser criativo em evolução; seu bem-estar material depende da evolução de seu pensamento (razão, sentimento e vontade), em harmonia com a grande natureza - a verdade, o bem e o belo; a apreciação do belo pode ajudá-lo nessa evolução.

Assim, seus objetivos se definiram no sentido de contribuir para o desenvolvimento humano, visando à concepção e a práxis do viver como Arte e à consciência do belo.

Resultam daí duas áreas de atuação, distintas na abordagem teórica, mas mescladas na prática: a da criatividade, sob a forma de expressão artística, e a da apreciação da arte do belo. Este termo significa aqui a expressão da harmonia, em sentido amplo. Não implica no cultivo de normas acadêmicas, nem da adoção de padrões de beleza definidos ou

característicos de determinadas épocas ou culturas. São consideradas expressões do belo, obras de arte produzidas pelas diversas civilizações, em diferentes períodos históricos.

A concepção de criatividade, para abranger a forma artística, é considerada em relação ao processo mobilizado por fatores cognitivos e emotivos, em que o indivíduo, sensibilizando-se a situações de problemas, lacunas ou desarmonias, procura e explora elementos até organizá-los de forma especial, nova e adequada à situação, efetuando as verificações necessárias. E está em consonância com a conceituação de Young:

Criatividade é a realização do nosso potencial. É a integração do nosso lado lógico com o lado intuitivo. Criatividade é mais do que espontaneidade, é deliberação também. É o pensamento divergente convergindo em alguma solução: criatividade não apenas gera possibilidades, mas também escolhe entre elas. É mais do que originalidade, que pode apenas expressar o bizarro. Criatividade é tanto um avanço e uma mudança, como uma expressão de continuidade com relação ao passado.”

(YOUNG, 1985, apud FORD & HARRIS, 1992)

No Método P.E.R.A. os objetivos referentes ao processo criativo acima referidos, contemplam as etapas identificadas por Motamedi (1982, apud YOSHIURA, 2009): enquadramento, experimentação, exploração, revelação, afirmação, reenquadramento, e confirmação.

Os objetivos relativos ao comportamento compreendem as características do pensamento criativo do domínio cognitivo identificadas por J.P.Guilford — sensibilidade a problemas (capacidade de reconhecer a existência de um problema), fluência (capacidade de produção rápida), flexibilidade espontânea e flexibilidade adaptativa (capacidade de produção variada), originalidade (capacidade de produzir respostas raras), elaboração (capacidade de compor as partes), redefinição (capacidade de reorganizar unidades) (KNELLER, 1973; TORRANCE, 1976, apud YOSHIURA, 2009).

Os objetivos relacionados ao domínio emotivo correspondem aos apontados por Paul Torrance (1976:164, apud YOSHIURA, 2009) — disposição de arriscar, autopercepção, autodiferenciação (percepção da própria individualidade como distinta das dos outros), autoconfiança e mutualidade nas relações interpessoais (equilíbrio entre a busca excessiva e a rejeição patológica) — e também às proposições de Mokití Okada (1982, apud YOSHIURA, 2009) para a arte de viver, em seu *Alicerce do Paraíso* (v.1-5) — autocontrole físico,

emocional e mental, sensibilidade à harmonia, visão ampla, sinceridade, alteridade e controle do pensamento.

Os objetivos voltados para a linguagem simbólica baseiam-se nos princípios da Gestalt conforme Arnheim (1997) e a proposta de alfabetização visual de Dondis (1997).

As atividades perceptivas e expressivas, ocorrendo na forma de experiências estéticas, têm o fim em si mesmas, e por isso exigem a consideração da situação de pertença de modo amplo, rico e intenso, distante dos mecanismos de hábito e da rotina, livre das preocupações de atender exigências práticas e sociais (BARILLI, 1984:33-34, apud YOSHIURA, 2009). Dessa forma são mobilizados níveis profundos de consciência, favorecendo a compreensão dos conceitos focalizados e a sua incorporação em forma de atitudes.

Em suma, diante do exposto, objetivamos por meio deste método propiciar a abertura da percepção do educador e ajudá-lo na ampliação de sua visão de mundo, e, além disso, contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade criativa, habilidade esta que o auxiliará na prática pedagógica no cenário escolar.

3 A importância da concentração do pensamento (relaxamento) no processo de individuação

Durante o curso ministrado para as professoras, uma das etapas é o relaxamento. Consideramos este momento muito importante para o processo criativo, segundo Brewer (2009) o relaxamento é um processo holístico, pois quando cuidamos do lado físico, fazemos o mesmo com o lado mental. Para a autora, o relaxamento é um estado de calma mental e ausência de tensão física que é essencial para a saúde e o bem-estar.

Como já dissemos anteriormente vivemos em um mundo em constantes transformações que geram o estresse. É sabido que certo grau de estresse é importante para nos ajudar a enfrentar desafios, no entanto, estresse em excesso e por períodos prolongados pode causar problemas de saúde.

Quando temos instalado em nós o estresse negativo, a prática do relaxamento é muito saudável.

Brewer (2009, p. 10) ainda relata que:

O relaxamento feito com consciência é vital para o bem estar prolongado, pois ajuda a equilibrar os efeitos negativos do estresse na saúde mental e física. Quando fazemos um esforço consciente para relaxar, por meios de técnicas como meditação, visualização, massagem e exercícios, aquietamos a mente (deixando todos os pensamentos desagradáveis de lado) e o corpo. O relaxamento traz muitos benefícios fisiológicos, desde a diminuição da pressão sanguínea e da arteriosclerose (espessamento das paredes arteriais) até a redução da deterioração dos neurônios e da perda de memória.

(BREWER, 2009, p. 10)

Além dos benefícios trazidos ao corpo, a mente também é favorecida com este processo.

No ambiente escolar, onde a rotina diária é composta de elementos de constante geração de estresse, acreditamos ser esta uma prática saudável e que deva fazer parte das atividades escolares, a fim de trazer mais harmonia e concentração, tanto para os professores como para os alunos.

Brewer (2009) ainda relata que existem várias formas de se praticar o relaxamento, como: meditação, visualização, massagens e exercícios. Algumas mais fáceis de serem aplicadas no ambiente escolar, outras com pouco mais complexidade, no entanto, não impossíveis.

Segundo a autora, não devemos recorrer ao relaxamento só em momentos de apuros, mas sim, fazer do relaxamento parte integral de nossas vidas.

Bossle (2006) coaduna com as idéias de Brewer e traz as importâncias do relaxamento para a vida pessoal e profissional das pessoas. Segundo ela, o relaxamento aumenta a acuidade dos sentidos, nos deixando com percepção mais acurada.

O relaxamento consciente é também uma opção de descanso que prepara o corpo para o sono quando estamos agitados. Permite um sono de boa qualidade, de forma que o inconsciente resolva seus conflitos subjacentes pelos sonhos e facilita a regeneração psicossomática. Depois de um bom relaxamento, o sistema nervoso se acalma, as reações emocionais equilibram-se e a mente tranquiliza-se.

No relaxamento consciente o corpo se aquieta, mas a consciência se expande, o que é um treinamento de unificar dualidades, expressas aqui por relaxamento e atenção. E a energia estimulada pode ser canalizada para os sonhos da alma, projetos e realizações espirituais do praticante. É o momento de descansar e entregar-se à força da gravidade da Terra mãe e observar-se.

É um treinamento de desapego, confiança e entrega, pois sem se entregar totalmente ao relaxamento, e sem se desapegar do corpo e abandoná-lo, sem

a experiência da não necessidade do corpo, não é possível relaxar. É uma inversão de valores.

(BOSSLE, 2006, p. 98 e 99)

Não somente os autores da saúde e da psicologia concordam com o uso da prática do relaxamento para a qualidade da melhoria de vida.

CUNHA (2008) salienta que a aula será favorecida se precedida de atividades que proporcionem a sensação de calma e estados de relaxamento. Concorda com os autores acima citados que o relaxamento auxilia nos estados de estresse, tensão muscular, ansiedade e atua como revigorante benéfico sobre a sua saúde física, emocional e mental.

Quando o aluno relaxa, há a diminuição do ritmo cerebral para o estado Alpha (estado de relaxamento físico e mental, sem perda de consciência do entorno), este fator leva-o à condição ideal para aprender novas informações, estimular a criatividade, análise de situações e possibilitando maior clareza de pensamento.

As considerações expostas até o momento e a experiência vivida pela professora Dra. Eunice durante sua dissertação, bem como os relatos expostos pelas professoras participantes desta pesquisa, nos fazem acreditar na importância do relaxamento em momentos estabelecidos por elas como sendo os corretos para esta prática.

“A prática do relaxamento envolve posturas adequadas no exercício, bem como, ambiente favorável e acompanhamento de música instrumental suave para facilitar o estado de interiorização e harmonização das crianças.” (CUNHA, 2008, p.119)

São muitas as práticas de relaxamento que podem ser encontradas em livros e manuais, o professor, porém, deve saber selecionar aquelas que se adéquem à sua turma e ao objetivo que deseja atingir.

CAPÍTULO V

A pesquisa: métodos, sujeitos e levantamento de informações

Para a realização desta pesquisa consideramos adequado a metodologia da pesquisa-ação, por ser um trabalho no qual os sujeitos da pesquisa participaram ativamente da construção dos dados.

Optamos pela realização de uma investigação-ação em nível micro. Nesse caso, o pesquisador precisa interagir com as professoras, conduzir uma experiência, estabelecendo, assim, uma metodologia que possa difundir-se em um instrumento que contribua para ordenar a forma de uma transformação real.

A investigação-ação exige o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema. Baseia-se na recolha de informações sistemáticas, com o objetivo de promover mudanças sociais. (GIL, 1991)

Vamos melhor caracterizar a linha de pesquisa-ação através de Michel Thiollent (1992, p.7), que a define como: “ [...] linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva [...] orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação[...]”, buscando uma interação entre o pesquisador e os participantes das situações pesquisadas. Na pesquisa-ação, o planejamento das ações é realizado pelos atores sociais, podendo ser o pesquisador um animador ou até mesmo um participante ativo. Outra característica marcante da pesquisa-ação é seu compromisso com a resolução dos problemas da situação pesquisada.

1 A estrutura da pesquisa-ação

Para Thiollent (1992) doze instrumentos são integrantes de uma pesquisa-ação e podem ser vistos como um esboço metodológico, sem nenhuma pretensão de rigidez, pois a metodologia de uma pesquisa-ação é completamente determinada pela força da autonomia do processo investigado. São eles: a) Fase exploratória, b) Definição do problema da pesquisa, c) Colocação dos problemas, d) O lugar da teoria, e) As hipóteses, f) Os seminários, g) O campo de observação, h) A coleta de dados, i) A aprendizagem conjunta, j) A mediação dos saberes, l) O plano de ação, m) A divulgação externa.

Vamos comentá-los por meio de sua articulação em três momentos: o da definição do problema da pesquisa; o dos instrumentos processuais da aprendizagem conjunta e o plano de ação resultante da pesquisa.

1.1 A definição do problema

Os primeiros três instrumentos compõem uma etapa de iniciação da pesquisa. Na fase exploratória, define-se o campo social da pesquisa, os interessados e um diagnóstico inicial identificando os principais atores; os objetivos e problemas concretos da realidade, situação ou fenômeno que se pretende estudar ou resolver; a condução do processo de aprendizagem da pesquisa-ação e o conjunto de teorias e metodologias de apoio à interpretação da problemática, além da definição da equipe de trabalho e as necessidades de treinamento. Na definição do tema, aprofunda-se a questão do problema concreto a ser estudado, e para o qual se buscará um entendimento e uma possível solução, com o seu enquadramento teórico. Na colocação dos problemas, procura-se o ‘contexto do texto’ – no dizer de Paulo Freire –, associando os temas da pesquisa à problemática social mais ampla na qual estão inseridos. Pode-se aqui trabalhar cenários futuros, considerando a solução dos problemas. Nesta etapa, o importante é ficar claro o objeto da pesquisa, definido e construído em conjunto pelo pesquisador e pelas lideranças dos participantes, a partir de uma demanda social ou organizacional.

1.2 A aprendizagem conjunta

A teoria, as hipóteses e os seminários formam um segundo conjunto neste esboço. A pesquisa-ação, apesar de seu forte viés empírico, não prescinde, pelo contrário, exige uma teoria que lhe suporte a ação. De outro modo cairíamos no ativismo. As hipóteses servem de suposições norteadoras, focos para orientar a ação com vistas à solução dos problemas colocados pela pesquisa. Mais uma vez, o detalhe é construtivista. Tanto a teoria como a hipótese são trabalhadas explicitamente com os participantes do processo, através da técnica dos seminários. Os seminários são reuniões de trabalho entre pesquisadores e participantes, nas quais há uma pauta planejada e cuja discussão é metodologicamente conduzida, tendo seus resultados registrados pelo pesquisador. Estes registros já são considerados como resultados parciais da pesquisa.

Um terceiro conjunto pode ser formado pelos itens de g) a m), que indicam os instrumentos de controle do experimento propriamente dito. Na definição do campo de observação está a precisão do espaço territorial da pesquisa e da amostragem a ser

considerada. Da mesma forma, a amostragem numa pesquisa-ação deve procurar coincidir com a população implicada na pesquisa. Quando isto não for possível, a amostra deve privilegiar uma representatividade qualificada dos atores, já que neste tipo de pesquisa não se valoriza o princípio da aleatoriedade como uma exigência da objetividade da análise, como é praticado na pesquisa convencional, onde o observador não assume uma interação com o observado.

A coleta de dados, por sua vez, é realizada por intermédio de entrevistas coletivas ou individuais, também por questionários ou manuais metodológicos previamente elaborados, conforme for o caso da pesquisa e dos temas de conhecimentos a serem tratados. A aprendizagem conjunta diz respeito ao enfoque cognitivo da pesquisa-ação. Neste tipo de pesquisa, tanto pesquisador como participante participam do processo sabendo que ele é concebido como uma oportunidade de aprendizagem coletiva, cujos conhecimentos gerados servirão para a solução ou o encaminhamento da problemática. Por fim, a mediação dos saberes diz respeito ao entendimento lingüístico que a pesquisa-ação promove na perseguição de seus objetivos. Significa mediar o encontro dos domínios de experiências do participante e do pesquisador, o que muitas vezes pode ser o encontro de um saber popular e informal com um saber científico e formalizado. Técnicas de mediação são utilizadas, como a descrição das representações e identificação das diferenças semânticas.

1.3 O plano de ação

Um último grupo de instrumentos é dado pelo plano de ação e pela divulgação externa dos resultados. Uma pesquisa-ação deve resultar num plano de ação para a situação estudada. Este plano é assumido, se não em todo, pelo menos em partes, pelos atores sociais da situação estudada; ele deve conter, com precisão, um diagnóstico interinstitucional, os principais interessados, os tomadores de decisão, os objetivos e suas metas; bem como os instrumentos de avaliação de resultados e os mecanismos de participação da população implicada, da incorporação de suas sugestões e da continuidade das ações. A divulgação trata de devolver aos participantes os resultados da pesquisa e com isto valorizar a participação de cada um no processo. Este último instrumento serve, ainda, para construir uma visão de conjunto do processo a todos os participantes, permitindo que cada um aproprie-se dos avanços e aprendizagem produzidos pelo coletivo.

Como pode-se observar para a coleta de dados em uma pesquisa na qual o pesquisador deseja averiguar mudanças subjetivas, a técnica mais adequada a ser utilizada é aquela em que os sujeitos possam se expressar livremente de forma oral ou escrita.

No entanto, para a análise dos dados também utilizaremos dos procedimentos da pesquisa fenomenológica.

Juntamente com a pesquisa-ação utilizaremos a abordagem fenomenológica que, segundo Moreira (2002), é uma das mais adequadas para a realização de pesquisas qualitativas na área de ciências humanas, “[...] para ele o método fenomenológico destina-se a empreender pesquisas sobre fenômenos humanos, tais como vividos e experienciados. Esse fenômeno dá-se através de descrições de experiências dos sujeitos que experienciaram os fenômenos em estudo[...].” Porque o objeto de estudo, neste caso é sempre o universo do outro, ou seja, é a forma como o sujeito vê o mundo com seus olhos, é a visão que o outro tem da própria experiência. Por ser nossa pesquisa embasada no curso que será ministrado aos professores e ou professoras, os procedimentos de coleta de dados dar-se-ão através da coleta dos depoimentos das mesmas.

[...] na pesquisa empírica, ao menos na rotina dos casos, quem vive a experiência não é o pesquisador, mas sim o sujeito da pesquisa. Qualquer que seja o procedimento que irá resultar na coleta dos dados referentes á experiência vivida, o pesquisador deve obtê-los – ou pelo menos a uma grande parte deles - de segunda mão, por alguma forma de relato do sujeito da pesquisa, ou falando numa entrevista ou escrevendo de próprio punho.

(MOREIRA, 2002, p. 1003)

Para Giorgi (2002) a análise de dados segundo o método fenomenológico consiste de alguns passos:

- a) Leitura das anotações, das falas dos professores participantes no decorrer do curso e seus escritos nos questionários e entrevistas;
- b) Redução fenomenológica – identificação dos termos e expressões chaves e extração do conteúdo de palavras, frases ou sentenças de cada participante, também chamado “unidade de significado”;
- c) Síntese dos elementos significativos extraídos numa declaração consistente com as observações da pesquisadora.

Esses passos serão utilizados para a análise de dados a seguir. Seguindo as orientações dos autores citados, elaboraram-se os procedimentos para a pesquisa.

1.4 O percurso

De acordo com os instrumentos que compõem a pesquisa-ação, este trabalho se estruturou da seguinte forma:

Esta pesquisa foi realizada na cidade de Lençóis Paulista. Localizada no interior do Estado de São Paulo, é um município que tem grande preocupação com a educação, proporciona aos seus professores muitos cursos, pois faz parcerias com os Governos Estadual e Federal, podendo, desta forma, oferecer mais opções de capacitação aos seus docentes.

De acordo com dados oferecidos pela coordenadora do ensino fundamental da Diretoria de Educação, o município tem uma boa qualidade de educação, pois seu IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) está em 4,9 nas séries iniciais e 4,6 de 5ª a 8ª Séries, sendo que o índice do estado é de 4,2. No entanto, reconhecem que há a necessidade de melhorar este índice para atingir as metas do PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional), propostas pelo Governo Federal. Por esta razão todas as propostas de capacitação que visem melhorar o desempenho dos professores e conseqüentemente dos alunos são bem vindas.

Investigou-se nessa Diretoria da Educação as formas de capacitação que o município oferecia a seus professores, bem como os seus resultados. Verificou-se que o município oferece diversas formas de capacitação, mas não há planejamento efetivo sobre elas, nem documentos que comprovem os seus resultados. Apesar de todas as capacitações oferecidas, o município ainda apresenta alguns problemas com aprendizagem dos alunos, como provam os dados apresentados acima.

Sendo assim, esta pesquisadora disponibilizou à diretora de educação a proposta de capacitação de professores de acordo com o Método P.E.R.A., já mencionado nesse trabalho, que tem como objetivos:

- Estudar o potencial formativo da prática P.E.R.A para a formação pessoal/profissional para os professores que a vivenciaram;
- Verificar o impacto desta prática formativa na prática docente: percepção da tarefa do educador, relação professor-aluno, estratégias de trabalho, avaliação.

- Construir, a partir da pesquisa realizada, algumas pistas para um trabalho formativo preocupado com a constituição da inteireza dos educadores.

O público alvo para essa pesquisa foram os professores interessados no tema.

Os passos seguintes para execução foram: solicitação de autorização da Diretora Municipal de Educação por escrito, momento este em que foi entregue a proposta do curso a ser realizado para a pesquisa; com a autorização concedida, a diretora de educação concedeu um espaço na reunião de diretores para que essa pesquisadora pudesse explicar os objetivos e o formato da capacitação em questão; a própria diretoria de educação se responsabilizou em divulgar o curso, através do sistema interno de comunicação do município, todas as diretoras de escola foram incumbidas de convidar suas professoras a realizarem suas inscrições.

As inscrições foram feitas no balcão de protocolo da diretoria de educação e foram oferecidas 20 vagas ⁸

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Esperança de Oliveira, localizada no centro da cidade, escolhida pela Diretoria de Educação do município, por ser considerada de melhor acesso a todos os participantes. Neste local também ocorrem outros cursos oferecidos pela Diretoria de Educação Municipal.

Participaram como sujeitos da pesquisa, professoras do I ciclo do ensino fundamental, da educação infantil, uma diretora de escola e uma coordenadora das escolas municipais da cidade de Lençóis Paulista.

Apesar de serem oferecidas 20 vagas, inscreveram-se 16 professoras, mas somente 8 participaram do curso (fatos que serão discutidos nos resultados da pesquisa).

1.5 O lugar da teoria

Para que se pudesse dar continuidade à pesquisa, realizou-se levantamento teórico que suportasse as convicções que sustentam esse trabalho. Os autores que nos auxiliaram na busca da veracidade da nossa hipótese foram: Jung (1939, 1978, 1980, 1981, 1991, 2001, 2006), Morin (1991, 1998, 2003), Furlanetto (2007), Saiani (2003), Silveira (2007), Yoshiura (2009), Santos Neto (1998), entre outros.

⁸ De acordo com os autores estudados é um bom número para este tipo de pesquisa

1.6 A hipótese

A prática do Método P.E.R.A. (Percepção, expressão, reflexão e ação) poderá oferecer aos professores um conhecimento de si mesmos e uma auto-reflexão para que possam, aperfeiçoar sua prática docente.

1.7 O Curso

Os diversos encontros do curso podem ser caracterizados como seminários, um dos instrumentos apresentados por Thiollent (1992). O curso serviu como campo de observação. Através dele pôde-se coletar os dados, fazer a mediação dos saberes e realizar a aprendizagem conjunta. Com as sugestões dos atores envolvidos na pesquisa foi possível a elaboração de um plano de ação. A divulgação externa desse trabalho se deu através da publicação desta tese.

1.8 A execução

O curso oferecido às professoras teve a duração de 30 horas, como já dissemos anteriormente. Foram oferecidas 20 vagas para os professores da rede. Tivemos de início dezesseis professoras inscritas para as vagas. No primeiro dia do curso apareceram somente dez. Decidimos realizar o curso mesmo com este número, pois nossa pesquisa tem caráter qualitativo e não quantitativo. Sendo assim, consideramos um bom número para o levantamento de dados, segundo o método fenomenológico.

A pesquisadora acompanhou o desenvolvimento da pesquisa através dos relatos das professoras durante os encontros e das reflexões realizadas, de questionários (um aplicado no início do curso e um no final).

O Curso segue os passos do Método P.E.R.A. já descrito anteriormente, sendo assim, esta foi sua estrutura:

1. Iniciávamos o curso com a socialização das atividades realizadas durante a semana, cada professora expunha como tinha sido sua semana particularmente com experiências relevantes e sobre a atividade oferecida no curso aplicada com os alunos, as participantes relatavam a vivência feita em sala de aula e traziam

para o encontro o resultado dos trabalhos dos alunos, esta era uma atividade realizada no encontro que demandava maior tempo e que trazia muita troca de experiência entre as professoras.

2. O segundo passo era uma atividade de relaxamento, na qual todas deitavam sobre um colchonete em sala preparada para a atividade, ouvíamos música suave e a pesquisadora conduzia a percepção corporal das professoras participantes. Cada encontro tinha uma atividade diferenciada, como poderemos analisar nas fichas dos encontros mais adiante, por esta razão a condução do relaxamento diferia de um encontro para outro.
3. Num terceiro momento íamos para a atividade do dia, na qual as professoras experimentavam uma expressão artística diferente (no entanto, não extraordinário ou diferente do que pode ser encontrada em livros sobre criatividade ou trabalhos artísticos) a diferença aqui está nos processos do método e na reflexão após o relaxamento que fará com que a pessoa participante tenha a oportunidade de conectar-se com si mesma e repensar algumas posturas.
4. O quarto passo era a avaliação do encontro feita pelas professoras através de uma palavra que significasse para elas o trabalho do dia e em seguida passávamos a distribuição da ação a ser praticada durante a semana.

**APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO
DE DADOS E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS**

A investigação do impacto do Método P.E.R.A., fundado no desenvolvimento da criatividade, foi centralizada nos objetivos expressos na proposição da pesquisa, e, portanto, referentes à inteireza do professor e a sua prática docente.

A coleta de dados incidiu sobre as expressões verbais e atitudes dos professores participantes antes, durante e depois do curso baseado no referido método.

Para a análise dos dados recorreremos ao método fenomenológico de Giorgi (1985), que distingue três etapas no procedimento metodológico: a leitura dos textos a serem interpretados, a identificação de unidades de significado a partir do conteúdo de termos e expressões chaves e a declaração final do pesquisador, feita a partir do confronto da síntese das unidades de significado com as suas próprias observações.

1 Descrição dos procedimentos

Na análise dos dados da pesquisa aqui relatada, estabelecemos os seguintes passos, com base no método fenomenológico de Giorgi (1985):

- d) Leitura das anotações das falas dos professores participantes no decorrer do curso e seus escritos nos questionários e entrevistas;
- e) Redução fenomenológica, isto é, identificação dos termos e expressões chaves e extração do conteúdo de palavras, frases ou sentenças de cada participante, constituindo *unidades de significado*;
- f) Síntese dos elementos significativos extraídos, apresentados nas *unidades de significado*, expressa na forma de uma declaração consistente com as observações da pesquisadora.

2 Seleção das unidades de significado e declarações da pesquisadora

As unidades de significado foram obtidas a partir das anotações das falas das professoras participantes durante os encontros e de suas respostas aos dois questionários aplicados – um antes e outro depois do curso –, bem como de suas declarações na entrevista

realizada com cada um deles, posteriormente ao curso. A seleção dessas unidades teve como critério a evidência de significados em torno de três núcleos de idéias: a inteireza do professores, sua prática docente e a contribuição do curso, conforme os objetivos apresentados na proposição do problema desta pesquisa.

Sintetizando, os critérios para constituição das unidades de significado foram:

- 1) Movimentos na direção do si-mesmo;
- 2) Prática docente;
- 3) Contribuição do curso na inteireza e na prática do professor.

O primeiro aspecto apontado – a inteireza – sabe-se, conforme exposição teórica já apresentada, que se faz notar pelos *movimentos na direção do si-mesmo*, que são também características do comportamento criativo, conforme foi explicitado anteriormente. Assim, foram considerados os termos e expressões que indicavam pensamentos e atitudes dos professores participantes relativos a:

- Autonomia;
- Tomada de decisão;
- Relações:
 - Percepção em relação ao curso;
 - Percepção em relação a si-mesmo;
 - Percepção em relação ao outro;
 - Percepção em relação a problemas e dificuldades.
- Visão ampla da percepção do todo;
- Originalidade e inovação nos trabalhos e ações;

No segundo aspecto, *a prática docente*, foram considerados os quesitos:

- Percepção da tarefa do educador;
- Relação professor-aluno;
- Estratégias de trabalho.

O terceiro aspecto, *o impacto do curso na inteireza dos professores participantes e em sua prática docente*, pode ser aferido a partir dos dois aspectos citados acima. Entretanto, foram também registradas as declarações dos professores a esse respeito.

A seguir analisaremos os relatos das professoras registrados nos questionários e nas entrevistas, bem como as observações realizadas durante os encontros e subdivididas nas unidades de significados abaixo.

3 Unidades de significado selecionadas referente ao movimento na direção do si-mesmo

Professora “A”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante antes do curso:

Não há registros.

II) Unidades de significado obtidas a partir de expressões utilizadas pela participante durante o curso, após as atividades de concentração do pensamento (relaxamento):

1º. Encontro - Preguiça, relaxada, tranqüila;

2º. Encontro - Aquecimento profundo;

3º. Encontro – (a professora faltou);

4º. Encontro – Preguiça;

5º. Encontro – (a professora faltou);

6º. Encontro – Paz, tranqüilidade;

7º. Encontro – Tranqüilo;

8º. Encontro – Gostoso;

9º. Encontro – Eu sou uma roseira branca, com uma única rosa bem grande, sem espinho; era única.

III) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepções em relação a si-mesmo:

– *Passei a buscar maneiras diferentes para me expressar;*

– *Mudei de comportamento e de relacionamento com o outro;*

– *Aflorou em mim o lado extrovertido;*

Percepção em relação a problemas e dificuldades:

– *Hoje consigo criar, inventar e motivar os alunos a fazerem o mesmo.*

IV) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

2º. Encontro - *A professora A reclamou que podaram sua criatividade, ficou frustrada (pela ansiedade dos componentes do grupo em relação ao tempo, não permitiram que ela realizasse todas as suas vontades);*

3º. Encontro - *A professora A disse que hoje havia conseguido relaxar mais que em outros dias;*

5º. Encontro - *Já está se soltando mais e participando mais das atividades, apesar de dizer que não é participativa;*

6º. Encontro - *Neste dia a professora A, já se soltou mais. Ela sempre se recusava a participar, hoje ela se propôs a falar sobre seu personagem e se soltou muito. (Estou muito realizada com sua desenvoltura, pois era uma pessoa muito quieta e retraída no início do curso, achava que não seria capaz por não ser criativa);*

7º. Encontro - *Professora A não realizou toda a atividade dos nomes, somente fez a mímica com as crianças; após o relaxamento achou que foi muito bom, está muito feliz com o curso, com o resultado que esta obtendo em sua vida pessoal e profissional.*

Declaração da pesquisadora:

Nas declarações da professora percebe-se nitidamente uma evolução harmoniosa no sentido de se colocar no mundo: no início, antes do curso se configura a ausência de movimentos do si-mesmo; após as atividades de concentração dos primeiros encontros o termo “preguiça”, que exprime falta de vontade de atuar, surge duas vezes e depois, não mais, culminando com o sentir-se à vontade para expressar detalhes de sua imaginação na simbolização de si com a beleza de uma rosa, onde as pétalas desabrocham regularmente em torno de um centro. A ausência de espinhos na roseira imaginada pode significar a solução de problemas, mencionada em sua fala após o curso. O aumento de sua participação, observado durante as atividades, é consistente com suas afirmações finais de aumento de seu “lado extrovertido” e de sua capacidade de se expressar sob novas formas, e perceptível também na sua relação com outras pessoas e com seus alunos. A professora se reconhece ao final como criativa, e ainda relata que transfere essa qualidade para sua prática docente. Os registros da observação evidenciaram o aumento gradativo de sua participação, cada vez mais ativa, no grupo.

Professora “B”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante antes do curso:

Realização:

- *Sinto que preciso fazer muitas coisas pelos alunos.*

Autoconhecimento:

- *Fui verificando minhas falhas, preconceitos, limites que possuía enquanto pessoa.*
- *Fui vencendo e melhorando.*

II) Unidades de significado obtidas a partir de expressões utilizadas pela participante durante o curso, após as atividades de concentração do pensamento (relaxamento):

1º. Encontro – *Paz;*

2º. Encontro – *Tranqüilidade;*

3º. Encontro – *(a professora faltou);*

4º. Encontro – *Entrega;*

5º. Encontro – *Leveza;*

6º. Encontro – *Harmonia;*

7º. Encontro – *Prazeroso;*

8º. Encontro – *(a professora faltou);*

9º. Encontro – *Sou uma rosinha de penca, as crianças me retiram para dar a outras pessoas, não defini o local.*

III) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepções em relação a si-mesmo:

- *Momentos em que me percebia agitada lembrava dos exercícios e momentos do curso e me policiava para ter um ritmo mais calma;*
- *Houve progresso em minha busca de soluções para os problemas e dificuldades que enfrento no dia-a-dia. Hoje percebo que reflito melhor antes de agir e isso só tem a melhorar dentro de mim;*

- *No começo foi difícil, não estamos acostumados a nos tocar e deixar que o outro nos toque. O medo foi passando, imaginação dando asas à criatividade, entrosamento, confiança, experiência, autoconhecimento.*

Autoconhecimento:

- *Passsei a ver que situações que são difíceis de resolver ou acontecer, podem ser realizadas e nos surpreender.*

Relaxamento:

- *O relaxamento além de nos fazer melhor como seres humanos, permite também desenvolver o autoconhecimento (o eu que existe dentro de nós).*

Percepção em relação ao outro:

- *Descobri que preciso saber esperar o momento certo e dar oportunidade ao outro.*

IV) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

Não há registro

Declaração da pesquisadora:

Nas declarações da professora e nas observações realizadas durante os Encontros, pode-se notar que antes do curso ela já possuía percepções sobre si-mesmo. Expressa-se dizendo sobre suas falhas e limites, mas também evidencia que possui potencial para superá-los.

Durante as atividades de concentração do pensamento, ela sempre se mostrava tranqüila, como expressam as palavras tranqüilidade, paz, harmonia. No entanto, relata que durante os momentos que se sentia mais agitada no dia-a-dia, buscava lembranças do curso para se acalmar.

Revela que sua participação no curso trouxe progresso na solução de problemas e que percebe um desenvolvimento interior e corporal. Se antes tinha medo de ser tocada, agora, dá asas à imaginação e busca o autoconhecimento.

A professora reconhece que ocorreram mudanças no seu si-mesmo que a fizeram se relacionar melhor com o outro.

Professora “C”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante antes do curso:

Realização:

– *Sinto-me realizada como pessoa e profissional.*

Autoconhecimento:

– *A todo momento sinto que aprendo e vejo possibilidades de crescer. Estou em processo de autoconhecimento.*

II) Unidades de significado obtidas a partir de expressões utilizadas pela participante durante o curso, após as atividades de concentração do pensamento (relaxamento):

1º. Encontro - *Descanso, energia;*

2º. Encontro – *Fui transportada;*

3º. Encontro – *(a professora faltou);*

4º. Encontro – *Preguiça;*

5º. Encontro – *(a professora faltou);*

6º. Encontro – *Bem estar;*

7º. Encontro – *Único;*

8º. Encontro – *Necessário;*

9º. Encontro - *Eu sou uma roseira de muitos anos atrás, do passado da vida, não tinha espinhos.*

III) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Educar:

– *É muito mais que ensinar conteúdo pré-estabelecido, é desenvolver e envolver o educando em todas competências e habilidades, empenhando-o a tomar atitudes e tornar consciente da sua cidadania.*

Percepção em relação a si-mesmo:

– *Muitas mudanças ocorreram e desenvolveram, vieram “à tona”, “despertaram” durante o curso, houve momentos de reflexão tanto corporal, mental e até um pouco filosófico, após o relaxamento onde ficava eu comigo mesma[...]*

Autoconhecimento:

– *Interiorizar aquilo que era exterior, dar sentido e assimilá-lo.*

Percepção em relação a problemas e dificuldades:

– *Fechar os olhos, não rompi está barreira.*

Percepção em relação ao outro:

– *Influência nas atitudes tomadas no dia-a-dia, o convívio com o outro me faz vê-lo sobre uma nova ótica.*

IV) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

Não há registro

Declaração da pesquisadora:

Nos relatos da professora antes do curso, pode-se observar que ela se mostra autoconfiante e com consciência que está em processo de autoconhecimento. No entanto, durante as atividades de concentração, nos remete à quietude, à falta de movimento, expressadas por palavras como *descanso e preguiça*.

Com o decorrer do curso, observa-se a mudança para termos como *bem estar e necessário*. Sua expressão sobre a roseira imaginada nos leva a acreditar que é uma pessoa mais ligada ao passado, mas relata que muitas mudanças ocorreram e vieram à tona durante o curso.

Percebe-se que está se auto-descobrimdo, caminhando em busca da sua individuação, quando diz que começa a dar sentido àquilo que era exterior e passa a ver o outro sob outra ótica.

A professora reconhece que ainda encontra alguns limites como não fechar os olhos, porém esses mesmos olhos passavam a “ver” de forma diferenciada o que viam antes.

Professora “D”**I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante antes do curso:****Realização:**

– *Muito feliz e realizada.*

Autoconhecimento:

- *A carreira profissional tem me possibilitado crescer em meu processo de autoconhecimento [...], pois a cada dia, com as múltiplas novidades da vida, vou buscando conhecer-me e melhorar.*

II) Unidades de significado obtidas a partir de expressões utilizadas pela participante durante o curso, após as atividades de concentração do pensamento (relaxamento):

1º. Encontro - *Paz, alegria, percepção do corpo;*

2º. Encontro – *Tranqüila;*

3º. Encontro – *(a professora faltou);*

4º. Encontro – *(a professora faltou);*

5º. Encontro – *Sono, dormi;*

6º. Encontro – *Equilíbrio;*

7º. Encontro – *Relaxante, bom;*

8º. Encontro – *Envolvente;*

9º. Encontro - *Sou uma roseira na horta do meu pai, sou uma roseira pequenininha e muito admirada, onde passarinhos colocam seus ninhos em mim, raízes firme fortes e bem presas.*

III) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:**Percepções em relação a si-mesmo:**

- *Aguçou minha criatividade, mostrando-me e também às outras que todos somos capazes de perceber as dificuldades e barreiras da vida.*
- *O curso deu-me elementos para construir resposta de superação.*
- *Descobri novas maneiras de criar enquanto pessoa e profissional.*

Autoconhecimento:

- *Renovação e alegria do curso, tocou-me integralmente.*

Percepção em relação ao outro:

- *O bem estar proporciona melhores relações com o próximo, desenvolve a auto-estima.*

Reflexão:

- *Antes era mais autoritária, me importava mais com conteúdos que tinham que ser trabalhados e concluídos e pouco oferecia a meus alunos no que diz respeito a afetividade. Sei que mudei. Vejo meus alunos com outros olhos.*

Percepção em relação a problemas e dificuldades:

- *Entendo que problemas existem para se resolverem e temos que acreditar que somos capazes de solucionar pelo menos partes desses problemas. Me esforço para contribuir de alguma forma para a existência de um mundo melhor.*

IV) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

3º. Encontro - *Professora D disse que consegue relaxar totalmente, é como se transferir para outra dimensão. Frisou que acredita que nosso curso não teve todas as inscrições esperadas, pois os outros cursos são bastante estressantes o que com certeza fez as professoras desistirem;*

Declaração da pesquisadora:

Podemos perceber, pela declaração da professora, que se trata de uma pessoa centrada, calma e harmoniosa. Porém, relata de uma maneira crescente seu desenvolvimento durante o curso.

Revela uma melhora em seu relacionamento com o outro e traz este crescimento para sua prática docente quando diz “[...] pouco oferecia a meus alunos no que diz respeito à afetividade. Sei que mudei”.

Talvez possamos interpretar a fala da professora quando faz a simbolização de si com a roseira, ela se coloca como sendo o centro das atenções. Acreditamos que isto mudou quando ela passa a expressar que tem melhores relações com o próximo.

A professora reconhece que o curso lhe proporcionou mudanças, que hoje tem novas maneira de criar, enquanto pessoa e profissional.

Professora “F”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante antes do curso:

Realização:

- *Como profissional ainda não, como pessoa sim.*

Autoconhecimento:

- *Me avalio sempre para ser se o que estou fazendo é correto.*

II) Unidades de significado obtidas a partir de expressões utilizadas pela participante durante o curso, após as atividades de concentração do pensamento (relaxamento):

1º. Encontro - *Tranqüilidade, paz;*

2º. Encontro – *Relaxou;*

3º. Encontro – (a professora faltou);

4º. Encontro – *Calor do fogo, recompor;*

5º. Encontro – *Eu adoro, para minha vida me sinto carregada;*

6º. Encontro – (a professora faltou);

7º. Encontro – *Energizante;*

8º. Encontro – *Desligamento;*

9º. Encontro - *Eu sou uma rosa vermelha desejada, tinha espinhos, raiz firme e forte, não estava sozinha.*

III) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:**Percepção em relação a si-mesmo:**

- *Percebo que me faz falta o relaxamento que fiz durante o curso, pois me faz um bem enorme, consigo perceber todas as partes do meu corpo, que pelo fato de levar uma vida agitada passa despercebida.*

Autoconhecimento:

- *O parar e pensar o que estou fazendo e o despertar para coisas simples.*

Relaxamento:

- *Graças ao curso de criatividade, descobri que posso ser muito melhor do que imaginava, posso dizer às pessoas o quanto eu gosto delas sem ter medo.*

Percepção em relação a problemas e dificuldades:

- *O curso me fez refletir sobre minha prática profissional, minhas atitudes e me conhecer melhor.*

Percepção em relação ao outro:

- *As mudanças são claras para mim, para as pessoas as quais convivo talvez não. Sinto-me muito bem quando olho para alguém e sei que posso mudar o dia dessa*

pessoa apenas com um sorriso ou uma palavra amiga ou apenas um “bom dia”. As pessoas as quais eu convivo (professores) são muito mal humorados, estão sempre reclamando de tudo e sempre tem um que chega para acabar com a auto-estima ou com o pouco de vontade que ainda resta. Acredito que as coisas não podem ser assim, mas se cada um começar a mudar o seu jeito de ser e pensar, tudo pode ser diferente, se cada um que encontrasse alguém triste, reclamando, fizesse algo para ver essa pessoa melhor o mundo poderia ser diferente.

IV) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

Não há registro

Declaração da pesquisadora:

Nas declarações da professora, fica visível uma evolução na busca de descobrir-se. Antes do curso, dizia não sentir-se realizada como profissional, mas que estava em constante processo de avaliação.

Percebe-se que as atividades de concentração do pensamento trouxeram muita energia para ela. A todo momento observa como esta prática tem trazido benefícios para sua vida pessoal e profissional.

A professora é muito explícita em suas declarações sobre seu desenvolvimento. Deixa claro, a todo momento, que ocorreram mudanças em sua forma de tratar o outro e que essas mudanças reverteram em benefício próprio, pois se sente mais feliz e realizada.

Professora “G”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante antes do curso:

Autoconhecimento:

- *A coletividade em ambiente de trabalho é importante para meu crescimento profissional.*

II) Unidades de significado obtidas a partir de expressões utilizadas pela participante durante o curso, após as atividades de concentração do pensamento (relaxamento):

1º. Encontro - *Entrega, serenidade, sinergia;*

2º. Encontro – *Paz, brincadeira;*

4º. Encontro – *Flutuação, meditação;*

5º. Encontro – *Meditação;*

7º. Encontro – *Mágico;*

8º. Encontro – *Paz, energia, tranqüilidade;*

III) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepção em relação a si-mesmo:

- *Reflexão das diferentes percepções.*

Autoconhecimento:

- *Adquiri serenidade [...] percebi a necessidade de ter um tempo para parar e relaxar, com calma, e através desses momentos estou me sentindo com mais serenidade.*

Mudanças significativas:

- *Me sinto mais calma para resolução de situações, maior facilidade em entender as dificuldades dos colegas, maior interesse em auxiliar as pessoas em geral.*

Percepção em relação ao outro

- *Mudar minhas atitudes favorecendo o outro, percebendo-o como pessoa humana e única, com defeitos e qualidades, histórias de vida, sonhos, tendo o merecido respeito.*

Percepção em relação a problemas e dificuldades:

- *Comecei a parar por alguns minutos e me percebi perante situações vividas: como agir? O que fazer? O que dizer? Favorecer a quem? [...] coisas que antes fazia mecanicamente.*

IV) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

Não há registro

Declaração da pesquisadora:

Nas declarações da professora, percebe-se que a mesma consegue sentir-se em paz, num momento de entrega durante a atividade de concentração do pensamento. Durante todos os Encontros demonstra sua busca interior.

Em relação à percepção de si-mesma, relata ter passado a observar as suas diferentes percepções, que foram oportunizadas pelas atividades dos encontros. Passou a notar-se mais serena e a relaxar melhor.

Estas percepções de si-mesma favoreceram na sua relação com o outro e na busca de alternativas para a resolução de problemas.

Os registros das declarações da professora evidenciam um desenvolvimento significativo na sua forma de relacionar-se com si mesma e com ou outros.

4 Unidades de significado selecionadas referentes à prática docente

Professora “A”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante antes do curso:

Percepção da tarefa do educador:

- *É transmitir conhecimentos que contribuam na formação de um indivíduo envolvendo conceitos morais e escolares.*

Relação professor-aluno:

- *É que não apresentam interesse, alunos que não colaboram no comportamento e crianças portadoras de necessidades especiais.*
- *Não considero minha comunicação com os alunos boa.*

II) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepções da tarefa do educador:

- *É transmitir conhecimentos, auxiliar na descoberta de novos caminhos.*
- *Passei a trabalhar com os alunos atividades que despertem o sentimento deles.*
- *O curso mostrou ser preciso pouco para se criar algo. Basta estarmos abertos para receber informações e pô-las em prática.*

Estratégias de trabalho:

- *Os procedimentos de relaxamento valorizam a aula;*
- *Relaxamento como estratégia de ensino*

Relação professor-aluno:

- *Mostraram-se motivados, com interesse.*

III) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

8º. Encontro - *Professora A fez o relaxamento e o teatro de sombras, as crianças participaram muito, adoraram a atividades, e foram muito criativas;*

Declaração da pesquisadora:

A professora inicia seu relato sobre o que considera ser tarefa do educador: transmitir conhecimentos que envolvam conceitos morais e escolares. Este posicionamento aparece antes de iniciar o curso. Após o curso, seu conceito muda um pouco. Ela ainda considera ser tarefa do educador transmitir conhecimentos, mas amplia sua visão dizendo que é tarefa do educador auxiliar nas descobertas de novos caminhos.

Percebe-se, também, que a educadora tem inicialmente algumas dificuldades com seu relacionamento com os alunos menos interessados. No entanto, durante o curso, passa a relatar que, com a aplicação das atividades, ela consegue envolvê-los mais, pois passa a trabalhar com atividades que envolvem sentimentos. A professora descobriu uma nova estratégia de ensino através do relaxamento.

Aponta, também, em sua fala, que o processo criativo pode ser muito bem trabalhado em sala de aula, pois descobre que é preciso de pouco para se criar, desmistificando a idéia de que a criatividade está somente ligada a obras que envolvam muitos recursos e pessoas especiais.

Concluímos que a professora conseguiu levar o método P.E.R.A. para dentro de sua sala, que tanto ela como os alunos conseguiram desenvolver sua criatividade e que houve uma melhora no relacionamento professor-aluno.

Professora “B”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante antes do curso:

Percepção da tarefa do educador:

– *Poder ajudar na formação intelectual, social e pessoal.*

Relação professor-aluno

– *Não tem dificuldades para se comunicar com os alunos.*

- *Limites e valores que estão sendo deixados de lado, há também a questão do afeto. Maior dificuldade com os alunos, indisciplina, valores, falta de envolvimento da família.*

II) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepção da tarefa do educador:

- *Transmitir conhecimento, auxiliar na descoberta de novos caminhos.*
- *Entender mais os alunos, de modo mais complexo.*

Estratégias de trabalho:

- *Fez com que eu pensasse, mudasse meu modo de agir e ver com um novo olhar a minha prática.*

Relação professor-aluno:

- *Uma classe da escola que todos achavam difícil, sem concentração nas atividades, participaram ativamente das atividades apresentadas no curso, surpreendendo professores e funcionários.*
- *Notei grande transformação no aluno, no início houve grande recusa, pois não estavam acostumados a voltar o olhar para si próprios, porém com o passar do tempo, um a um, foram querendo participar e a cada nova fase, uma nova aprendizagem. Em meus alunos o resultado foi surpreendente. Notei grandes transformações em suas produções e interesse na participação como grupo.*

III) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

5º. Encontro - *Disse ter realizado com seus alunos as atividades de degustação após o relaxamento, relatou que o mais difícil é manter os alunos de olhos fechados devido a curiosidade. Relatou também que um aluno disse ao término da atividade que aquele seria o dia mais feliz de sua vida; (quarta série)*

8º. Encontro - *Ainda encontra dificuldade com o relaxamento com as crianças, mas disse que já está bem melhor, pois é uma sala muito difícil e a atividade está ajudando muito a melhorar o comportamento e o rendimento das crianças. É incrível como as crianças mudam.*

10º. Encontro - *Fez a atividade dos nomes, neste dia durante o relaxamento descobriu que seu aluno mais elétrico é o que mais se desliga durante o relaxamento. Tive um ótimo resultado, os alunos se envolveram demais.*

Declaração da pesquisadora:

A professora traz em seus relatos de antes do curso que o que mais a aflige em relação aos alunos é a falta de limites, valores e afeto que deveriam ser dado pela família. Ressalta, também, que considera ser função do educador auxiliar na formação intelectual, social e pessoal do aluno. Não percebemos, no relato da professora referente à formação do aluno, sua preocupação em formar para a sensibilidade, a percepção e emoção.

Após o curso, observamos uma grande mudança no modo de expressão da professora. Ela passa a relatar que o curso a auxiliou a ver seus alunos de modo mais complexo e a entendê-los melhor. Que as técnicas do curso estão servindo como estratégias para repensar sua prática.

Pontua que seu relacionamento com os alunos melhorou e que houve grandes transformações em seus alunos. É possível observar que a professora passou a ver seus alunos na inteireza e passou a valorizar todos os aspectos de cada um; relata estar feliz com o progresso na aprendizagem e comportamento dos alunos.

Concluimos que a professora e alunos conseguiram se relacionar melhor, que houve avanço na aprendizagem, no comportamento e uma mudança no ponto de vista em relação ao afeto, pois, nas entrelinhas, podemos perceber que a falta de afeto reclamada pela professora no início do curso pode ser suprida por ela mesma, gerando um resultado positivo em suas aulas.

Professora “C”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante antes do curso:

Percepção da tarefa do educador:

- *É mais que ensinar, explicar, transmitir conhecimento. É uma troca de vivências, descobertas e cuidados.*

Relação professor-aluno:

- *Trabalho com crianças que vivem diferentes realidades e necessidades. E só com atenção, amor, ambiente agradável [...];*
- *Não apresenta dificuldades;*
- *O grande número de alunos por classe, o exato conhecimento da vida (fora da escola) do aluno.*

II) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepção da tarefa do educador:

- *Um olhar diferente e direcionado para as atividades. Um elemento motivador para minhas aulas.*
- *Ofereceu informações criativas para ensinar os alunos.*

Relação professor-aluno:

- *Esses procedimentos acalmam os alunos, motivando-os para que o conteúdo trabalhado seja realizado com maior prazer, mais interesse e interação do grupo todo.*
- *Demonstram maior interesse e motivações para as aulas. Resultando aulas mais criativas e inteiradas. Desenvolveram e aplicaram suas próprias criações e continuam buscando inovações.*
- *Hoje criamos, inventamos e motivamos os alunos a se relacionar [...]*

III) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

7º. Encontro - *Professora C fez roda da conversa com os alunos após o relaxamento, diz ter vários anos de experiência e que foi a primeira vez que realizou a roda da conversa após um relaxamento e os resultados estão sendo muito positivos. Em sua vida, particularmente, já possui o hábito de fazer relaxamento;*

8º. Encontro - *Fiz a atividade dos quadros, 5 da Tarsila. Em filosofia, estudamos os sentimentos. (a professora se emocionou ao contar, pois a atividade envolveu toda a equipe escolar e teve que se desdobrar em dois dias);*

Declaração da pesquisadora:

Pelo relato da professora antes do curso podemos perceber que ela possui um bom relacionamento com seus alunos e que acredita ser tarefa do educador ir além do que só transmitir conhecimento. Isto nos faz acreditar que é uma pessoa preocupada com a inteireza do aluno.

No decorrer dos Encontros, é nítido o crescimento da professora em relação à criatividade. Percebe-se que tem um lado afetivo e espiritualizado pela forma como fala. No

entanto, relata que, apesar de muita experiência no magistério, viveu momentos únicos com seus alunos aplicando as atividades propostas pelo curso.

A professora expressa sua alegria em dizer que aprendeu novas técnicas. Técnicas essas que acalmam os alunos e motiva-os para que as atividades sejam mais prazerosas. Enfatiza que o relacionamento com os alunos melhorou, que hoje cria, inventa e motiva seus alunos a se relacionar.

Os relatos evidenciam um crescimento no relacionamento professor-aluno e na criatividade ao atuar como professora.

Professora “D”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante antes do curso:

Percepção da tarefa do educador:

- *É um ato de amor ao outro, motivá-los a vencer obstáculos.*

Relação professor-aluno:

- *Muitas vezes tenho dificuldades em conseguir a atenção de todos. Por isso, busco outras formas para que fiquem atentos, trabalho em grupo.*
- *A comunicação com os alunos é excelente.*
- *Famílias desestruturadas, o aluno traz problemas, dificuldades, falta de amor, carinho e atenção [...]*

II) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepções da tarefa do educador:

- *É orientar o aluno de maneira gostosa e criativa, para buscar vencer todos os obstáculos da vida.*
- *Estou preparada para dar pelo menos uma vez por semana estas atividades, que muito agrada a mim e aos alunos também.*

Estratégia de ensino:

- *Buscarei novas estratégias de levá-los a criar, pois o mundo para ser melhor precisará sempre de pessoas cada vez mais criativas.*

- *O relaxamento foi ferramenta indispensável para o grupo de alunos no qual estava trabalhando. Se tratava de um grupo de crianças que apresentaram problemas de agressividade, falta de segurança na aprendizagem, baixa auto-estima [...]*

Relação professor-aluno:

- *Refletiu muito nos alunos, pois senti em todos, a cada dia que aplicava as atividades que a alegria era contagiante [...]*
- *Algo mudou sim, o “olhar” que me levou e me leva a respeitar as individualidades e as limitações de cada um.*
- *Na participação no desenvolvimento das atividades e o prazer de desenvolvê-las era tudo muito visível. Esperavam ansiosos pela próxima semana onde haveria mais uma aula de relaxamento seguido de atividades. Realizavam o relaxamento e já sabiam que logo após viria uma “atividade legal”. O interessante presenciar num grupo de alunos, a ansiedade de chegar logo a hora de abraçar o colega. Esse era um dos momentos mais esperados. O que no início foi difícil eles aceitarem. Um não tocava no outro, a não ser se fosse para agredir fisicamente. Só isso para mim foi uma excelente repercussão do curso para com meus alunos.*

III) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

5º. Encontro - *Disse que as crianças ficaram muito felizes e que participaram intensamente. Após fez o relaxamento. Nesse dia também fizeram a observação das obras de arte. Trouxe as observações dos alunos (primeiro ano);*

8º. Encontro - *A professora D, bastante entusiasmada, disse que seus alunos já conseguem fazer o relaxamento com mais concentração;*

9º. Encontro - *Professora D disse que está conseguindo um bom resultado com seus alunos, que todos conseguiram relaxar, ela está realizada como pessoa e profissional.*

Declaração da pesquisadora:

Nos relatos da professora, podemos perceber o quanto de crescimento houve na sua prática docente. Apesar de relatar que antes de iniciar o curso encontrava dificuldades de conseguir a concentração de seus alunos.

Observa-se, ao final, o quanto houve de evolução neste sentido. Nota-se que houve grande afinidade da professora com as atividades desenvolvidas e quanto isto refletia em seus alunos.

Podemos perceber grande evolução no desenvolvimento pedagógico e pessoal das crianças, sempre enfatizado nos relatos. Interessante salientar o desenvolvimento dos alunos em relação ao si-mesmo, tornaram-se mais autônomos, criativos e perderam o medo do contato. O grupo de alunos mencionados era considerado difícil, com problemas de agressividade e baixa auto-estima. Conseguiram superar grande parte de sua inibição, aprenderam a expressar seus sentimentos na troca de afeto com o outro e esperavam ansiosos a chegada do momento de realizarem as atividades.

Esta professora e seu grupo de alunos puderam vivenciar um momento único de superação dos limites no processo de si-mesmo que corresponderam positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Professora “F”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante antes do curso:

Percepção da tarefa do educador:

- *É formar um cidadão para a vida em todos os sentidos.*

Relação professor-aluno

- *A disciplina é a minha maior dificuldade.*
- *Não sou espontânea e, às vezes, tenho que parar e pensar, se não estou falando coisas que não devo.*
- *A disciplina, as crianças chegam à escola hoje sem nenhum limite.*

II) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepções da tarefa do educador:

- *É transmitir conhecimentos, auxiliar na descoberta de novos caminhos [...]*
- *Me fez pensar se tudo que ensino para meus alunos está trazendo algo de bom para seu próprio crescimento.*

Estratégias de ensino:

- *Nos despertou para práticas simples e esquecidas.*

Relação professor-aluno:

- *Sim. As atitudes, o comportamento das crianças são outros. Não que 100% dos meus alunos eu tenha conseguido mudar com esse tipo de atividade, mas tenho certeza que todos se lembram do relaxamento, das atividades, das conversas e das conclusões*

que chegamos antes de ter uma ou outra atitude. Hoje fazem as atividades com mais calma, reflexão.

III) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

5º. Encontro - *diz que ainda só realiza o relaxamento. Está receosa de fazer as atividades por considerar os alunos muito pequenos.*

8º. Encontro - *Fez atividade das sombras modificada, com o uso do retroprojeter utilizou as mãos das crianças para criar as sombras, disse que foi ótimo. Agora faz o relaxamento com os alunos uma vez por semana e ela mesma sempre que pode quase diariamente;*

Declaração da pesquisadora:

Nas declarações da professora podemos perceber uma evolução na sua forma de se relacionar com os alunos. Antes do curso queixa-se da indisciplina e diz não ser espontânea na comunicação. No decorrer do curso, relata estar refletindo sobre sua forma de ensinar, que as práticas do método suscitaram-na lembranças de práticas simples que haviam sido esquecidas.

Por ser professora de crianças muito pequenas, receava realizar as atividades, mas ousou e usou a criatividade para adequar as atividades à faixa etária de seus alunos. Com isso, conseguiu uma mudança significativa nas atitudes e comportamentos das crianças. A prática do relaxamento trouxe mais calma e reflexão para a professora e os alunos.

Professora “G”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante antes do curso:

Percepção da tarefa do educador:

- *É ensinar para a vida, respeito, solidariedade, cooperatividade, enfim tudo relacionado no mundo.*

Relação professor-aluno:

- *Ausência da família influi no desenvolvimento do aluno.*
- *Não tenho tanta dificuldade em relação à comunicação com meus alunos.*

II) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepções da tarefa do educador:

- *Propiciar ao educando possibilidades de aprendizagem para a vida.*
- *Concilio o prazer no desenvolvimento das atividades, assim como preparar um ambiente com energia positiva.*
- *Deveria ser mudada a maneira tradicional de se ter aulas propostas na maioria das escolas hoje [...] por proposta pedagógica que favoreçam a liberdade de expressão, à criatividade, a emoção [...]*

Estratégias de ensino:

- *Através da aplicação das atividades nos alunos, as professoras “despertaram” para novas maneiras de ensinar.*
- *Já adotei em minhas aulas os momentos de relaxamento com os alunos [...] fazendo terem pensamentos leves ou obscuros, sentirem sensações “trancadas” [...] proporcionando o estímulo da auto-confiança, da afetuosidade, da criatividade imaginária em si [...] isso me ajudou a conhecer mais meus alunos.*

Relação professor-aluno:

- *Percebi que ficamos mais íntimos, mais livres para expressar sentimentos ou pedir ajuda durante as atividades. Após as atividades percebi que os alunos ficavam mais dispostos a realizarem exercícios, abertos a aprendizagem, entusiasmados em criar [...] Quanto à atenção, também foram pontos positivos [...] observei que muitos ficavam mais atentos às explicações após a realização das atividades propostas.*

III) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

5º. Encontro - *Disse ter realizado com seus alunos as atividades de degustação após o relaxamento, relatou que o mais difícil é manter os alunos de olhos fechados devido a curiosidade. Relatou também que um aluno disse ao término da atividade que aquele seria o dia mais feliz de sua vida; (quarta série)*

10º. Encontro - *Os professores da escola pediram para que o trabalho fosse estendido para todas as salas de aula.*

Declaração da pesquisadora:

A professora, em sua percepção sobre a tarefa do educador, demonstra preocupação com aspectos importantes da formação humana, mas reclama da ausência da família no desenvolvimento do aluno. Essas são preocupações reveladas antes do curso.

Durante o curso, a professora descreve detalhadamente o crescimento e o desenvolvimento de seus alunos. Transforma os momentos de relaxamento em momentos de maior intimidade entre professor e alunos. Essa vivência deu a eles a oportunidade de se expressarem de forma autônoma, criativa e sensível.

Suas expressões demonstram como as atividades influenciaram na aprendizagem, percepção e atenção dos alunos. Ressalta que seus alunos ficavam mais atentos às explicações após as realizações das atividades.

Após o curso não temos reclamações da professora sobre a ausência da família como influência na aprendizagem. Aspectos ligados ao seu relacionamento com os alunos e o desenvolvimento da criatividade foram mais relevantes para o sucesso dos alunos.

5 Unidades de significado selecionadas referente à contribuição do curso na inteireza dos professores participantes e em sua prática docente

Professora “A”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepções do curso:

- *Interação, inovação, diversidade*
- *Houve mudança na forma de criar.*
- *Troca de idéias focadas no curso influencia nos atos do dia-a-dia.*
- *Agora vejo o outro com outros olhos*

II) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

10º. Encontro - *A principio não gostei da idéia do relaxamento, mas depois gostei... Não gosto de me expor, mas aprendi a compartilhar, teve um salto muito positivo em mim;*

Professora “B”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepções do curso:

- *Me proporcionou novas estratégias com a equipe.*
- *Ponderação, esperar, melhor conhecimento do outro, ter paciência, autoconhecimento (eu interior).*
- *O curso fez eu ser mais atenciosa e saber esperar o momento certo.*

II) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

10º. Encontro - *No centro desenhei os órgãos do sentido os quais utilizamos mais no dia a dia. Além desses temos outros que não são tão desenvolvidos. Representei sentimentos com o desenho do coração. O cérebro representa a intelectualidade, mas existem alguns tipos ocultos que não deixamos aflorar em situações artísticas... Eles estão dentro do globo terrestre e precisamos utilizá-los para um mundo melhor. Os olhos estão voltados tanto para dentro (nosso interior) como para fora (necessidade de prestarmos atenção no mundo exterior). Os homens estão presentes também representando as crianças com as quais trabalhamos e o próximo. Tudo isso acaba irradiando harmonia, cores sentimentos bons que podem se tornar música aos nossos ouvidos e dança (parece um pandeiro). A grande dança da vida com movimentos suaves e ritmos contagiantes.*

Professora “C”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepções sobre o curso:

- *Foi rico, proveitoso e acrescentou muito à minha pessoa, mais conhecimento e motivação.*
- *Percebi muitas mudanças de comportamento, maior respeito pelos outros.*

II) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

10º. Encontro - *Eu ouvi falar muito bem do curso, por isso eu vim, embora eu esteja velha, eu vi o curso como uma árvore frondosa com muitas flores e muitos frutos coisas que nem eu esperava aprender depois de tantos anos de serviço. A criatividade é tudo que escrevi nas florzinhas;*

Professora “D”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepção sobre o curso:

- *As socializações que ocorriam após o relaxamento, muitos relatos das colegas do curso que se emocionavam no decorrer de suas falas e as atividades desenvolvidas.*

II) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

10º. Encontro – *Eu fiz o sol. Eu como a Professora F, adoro luz, alegria. Eu representei nove olhos um de cada pessoa do grupo, nove bocas de alegria, o curso trouxe muita alegria, nove corações, aqui vivemos harmonia e paz, nove palitos irradiando luz e alegria, pinteí de cada cor para representar nossas diferenças;*

Professora “F”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepção sobre o curso:

- *Com a resposta do curso encontrei a saída para minha superação, basta agora eu mesma praticar isto. Decidi que vou realizá-la. Me deixou ainda mais com paciência.*
- *Todas as lembranças são significativas, nunca havia feito um curso onde todas as pessoas interagem. A todo momento podíamos nos expressar de uma maneira ou de outra, o nosso corpo falava por nós, as reações eram diversas e isso fazia muito bem, afinal não precisávamos ficar nos policiando de como e quando reagir, acontecia naturalmente.*
- *Pude perceber um desenvolvimento melhor na prática do relaxamento [...] as crianças que tinham dificuldades hoje até pedem para falar. Na minha vida pessoal, ficar sozinha era uma válvula de escape [...] depois do curso passei a me conhecer melhor, hoje eu sei parar, pensar, relaxar, controlar a respiração e tomar as decisões que antes não tinha coragem e determinação.*
- *Hoje consigo demonstrar meus sentimentos, sei dizer o quanto gosto das pessoas, sou menos pessimista comigo mesma e com as pessoas.*

II) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

10º. Encontro – Eu confeccionei o sol, esse sol está brilhando, eu adoro dia ensolarado, quando fiz a inscrição para o curso, pensei que era uma coisa, o curso despertou-me;

Professora “G”

I) Unidades de significado obtidas a partir de expressões da participante após o curso:

Percepções sobre o curso:

- *Através do curso tive possibilidade de aprimorar-me no comando para relaxamento*
- *Atividades prazerosas e estimulantes da imaginação, muito respeito com si e com o outro.*
- *Hoje me vejo ainda mais comunicativa [...] sei que o outro necessita de atenção [...] isso percebi com o curso através das atividades onde nos proporcionou sentir toques, sensações, perceber a si-mesmo, mas também ao outro.*

II) Observações registradas pela pesquisadora durante os Encontros:

10º. Encontro - *No momento em que foi solicitada a atividade eu pensei logo nos olhos, o curso proporcionou para mim maior desenvolvimento da sensibilidade, o relaxamento fez com que eu captasse todas as energias boas. (Esta professora passou a fazer aulas de pintura após o termino do curso; se encontrou);*

Declaração da pesquisadora referente a todos os professores dessa unidade:

O método P.E.R.A. é para nós um meio de se fazer uma educação mais humanizadora. Através dele, quisemos provocar nas professoras uma reflexão sobre si-mesmo e sobre a prática docente de cada professor.

A princípio, as professoras vieram participar do curso por causa do nome: “Desenvolvendo a criatividade em sala de aula”. Acharam que iam encontrar uma porção de receitas de como serem criativas.

No começo se surpreenderam, algumas acharam estranho, mas com o passar do tempo foram se soltando e descobrindo o que era o curso e como o processo criativo poderia interferir em suas vidas.

Quando propus este trabalho, realmente acreditava que ele pudesse trazer benefícios para as professoras e a educação, mas tenho que dizer que o seu resultado me surpreendeu. Ao registrar os relatos das professoras durante os Encontros, ou mesmo quando

fazia os registros das entrevistas, pude me emocionar. As falas das professoras foram muito significativas para mim.

Em relação ao si-mesmo, as professoras disseram o quanto puderam crescer interiormente: que antes não conseguiam se expressar, agora conseguem com desenvoltura; que agora conseguem elaborar seus sentimentos para exteriorizá-los; que houve mudança na forma de criar; que a inovação, a interação e a diversidade passaram a fazer parte de suas vidas. Passaram a valorizar a harmonia e os sentimentos.

Relataram que todos esses fatos fizeram com que crescessem enquanto pessoas e passassem a valorizar algumas atitudes que antes passavam despercebidas.

Pude perceber que houve mudanças, principalmente no olhar. Isto ficou comprovado na obra de arte que compuseram para avaliação dos Encontros. Todas se preocuparam em utilizar os olhos em suas obras para expressar o olhar interno e o olhar externo, o quanto esta dualidade se completa na busca da inteireza.

Quanto à prática docente, os relatos das professoras comprovam que o curso levou até à sala de aula algumas mudanças. Especialmente a que diz respeito à disciplina dos alunos; à aprendizagem, atenção e sensibilidade.

Relataram que uma classe onde todos achavam impossível qualquer atividade diferenciada, conseguiram fazer o relaxamento e a concentração dos alunos melhorou muito. “[...] as crianças que tinham dificuldades, hoje até pedem para falar [...]”.

Uma das participantes relatou que as professoras da escola gostariam que as atividades do curso fossem estendidas para toda a escola.

Este é, para nós, um indicativo de que na prática docente, o curso teve boa receptividade dos alunos e da equipe escolar.

CONCLUSÃO

1 CONCLUSÃO

Ao final deste trabalho, enfatizamos a idéia levantada aqui para uma outra alternativa na formação de professores, que vem ocupar uma lacuna que há muito foi deixada de lado.

A lacuna a que nos referimos é em relação à formação pessoal do professor. Por meio deste estudo pudemos averiguar que sempre houve grande preocupação com a formação técnica do professor, ora privilegiando conteúdos, ora privilegiando métodos. Muito raramente encontrei estudos que comprovam a preocupação de formar o professor para sua inteireza. Isto tem ocasionado sérios problemas ao sistema educacional, pois a cada dia a relação professor-aluno se esvazia mais e a saúde do professor vem esvanecendo diariamente.

Os dados comprovam que grandes porcentagens de nossos professores estão se afastando de suas tarefas por estresse, depressão e, agora, Síndrome de Burnout. Isto tudo tem trazido um grande desgaste para dentro da escola. Acredito que este problema poderia ser amenizado se aqueles que cuidam da formação do professor também tivessem um olhar focado no ser humano que existe atrás do profissional. Um ser carregado de sentimentos, emoções, medo, espiritualidade e diversidade de cultura. Assim, meu trabalho teve como objetivo proporcionar esta possibilidade aos professores participantes da pesquisa, vislumbrando abrir caminhos para uma realidade educacional diferenciada da que hoje existe.

É importante frisar, mais uma vez, que não sou contrária à racionalidade, mas quero aliar a ela outros aspectos que considero importantes na constituição pessoal e profissional do ser.

Os conceitos de individuação e de si-mesmo foram muitos utilizados durante a pesquisa, pois considero que a vida humana é um processo em que o ser está em constante formação e que todas as suas vivências colaboram para sua individuação e para o reconhecimento do si-mesmo. Quando, na formação da pessoa, são privilegiados alguns aspectos em detrimento de outros, posso dizer que não estamos contribuindo para sua inteireza.

O reconhecimento do si-mesmo foi um dos aspectos averiguados nesta pesquisa. Sobre ele, concluí que não é apenas o centro, mas toda a circunferência que abarca o consciente e o inconsciente do indivíduo; posso dizer que é a busca pela individuação, ou seja, o buscar de suas características pessoais, a aceitação de seus desejos pessoais, a integração das várias partes da psiquê.

Assim como Jung, acreditamos, que cada indivíduo traz dentro dele um núcleo único que vai sendo desenvolvido de acordo com as experiências vividas. Desta forma, pude observar através dos relatos das professoras, manifestações de suas convicções, seus medos e seus desejos. Percebi em suas falas, e através das observações, que houve um desprendimento das participantes e uma evolução na forma de se verem. A expressão “mudança no modo de olhar”, ou “mudança no modo de ver”, se repetiram por várias vezes. Isso evidencia que as participantes estavam realizando uma reflexão pessoal no caminho de sua individuação. Como afirmou Jung, pudemos perceber que a individuação não é um processo natural e passivo, mas sim um processo que deve ser experimentado conscientemente.

Na busca da inteireza, o ser humano deve conhecer todos os aspectos de sua personalidade, até mesmo das características que não queria para si.

Analisando a fala das professoras, pude perceber que, em alguns momentos, encontraram seus medos e descobriram suas fragilidades que, às vezes, são encobertas por justificativas inerentes ao processo educacional ou à correria da vida pessoal, mas quando a reflexão foi consciente, todas elas percebem que tinham muito a melhorar e que estavam experienciando uma oportunidade de crescimento.

É por meio da individuação que nos tornamos mais conscientes de nós mesmos e por meio do autoconhecimento podemos buscar condições para nos tornarmos cada dia indivíduos mais livres de preconceitos e, por isso, mais autônomos.

Na busca pela individuação, é importante que o ser tenha conflitos. Ser conformista e não enxergar a necessidade de mudanças para a construção de sua inteireza pode ser um problema.

Foi nosso objetivo proporcionar às professoras momentos de reflexão durante o curso, para que pudessem, individualmente ou no grupo, lidar com seus conflitos e superá-los por meio de atividades simbólicas.

Corroborando com os autores citados nesta pesquisa, reafirmo a necessidade urgente de o educador retomar o processo de autoconhecimento. Para ele a primeira consequência do autoconhecimento é a percepção do mistério de si mesmos. As respostas fornecidas pelas professoras, mostram que elas estão a caminho dessa construção, pois ao afirmarem que ainda têm muito a conhecer, se alinham com o aforismo de Sócrates: “o sábio é aquele que sabe que nada sabe”.

Sabemos que quando temos consciência de nossa ignorância, nos tornamos eternos aprendizes e damos início à busca do saber. Quando não nos damos conta de que devemos ser eternos aprendizes, corremos o risco de nos tornarmos arrogantes e autoritários.

Pode-se perceber, no relato das professoras, que elas tomaram conhecimento, durante o curso, de muitas de suas limitações: “[...] fui verificando minhas falhas, preconceitos, limites que possuía enquanto pessoa. Fui vencendo e melhorando [...]”. “[...] Muitas mudanças ocorreram e se desenvolveram durante o curso, houve momentos de reflexão, tanto corporal, mental e até filosófico [...]”.

Observa-se que as professoras refletem sobre suas limitações, mas que têm consciência de que todo o potencial está dentro delas. A essência está em cada uma. Foi necessário apenas condições propícias para que vivenciassem experiências que lhes proporcionaram esta reflexão.

De acordo com o arquétipo mestre-aprendiz, todos têm o seu lado aluno e seu lado mestre. Para que as professoras caminhem em direção à sua inteireza, é necessário que busquem o eterno aprendiz que existe nelas.

A partir desta postura, reconheço que foi ponto de partida da percepção profunda da pessoa do educador tem que estar aliada à figura do eterno aprendiz.

Finalizando este item, foi possível verificar que com o decorrer do curso elas conseguiram se colocar como aprendizes e desenvolveram suas percepções. Aprendizes não de conteúdo conceituais, mas de conteúdos pessoais, que as ajudaram a se ver melhor, analisar todos os aspectos de suas personalidades e se encontrar com sua inteireza.

Outro aspecto analisado neste trabalho foram as influências do curso na prática docente. Para isso, seguimos um caminho, primeiramente levantei o conceito de educar que as professoras tinham antes e após o curso. Pude observar que os conceitos se diferenciavam de um professor para outro. No entanto, girava em torno do núcleo “formar cidadãos”. O que fui desvelando durante o curso é o como as professoras pretendiam formar estes cidadãos. Para a maioria delas, está ligado a fornecer conteúdos, valores e limites aos alunos. Este apego das professoras aos currículos e conteúdos, muitas vezes, barra a criatividade e o crescimento pessoal de cada um. O professor deveria preocupar-se com a eternidade do agora, com a importância do momento presente, superando a fragmentação do tempo.

Durante e após o curso, o discurso das professoras foi sendo modificado, como foi possível observar na análise dos dados. As professoras, que antes eram apegadas aos conteúdos e à maneira cartesiana de ver a aprendizagem, foram descobrindo novas possibilidades. Como elas mesmas relataram, passavam a trabalhar atividades que envolvessem mais os sentimentos e as emoções. Não desprezavam os conteúdos, mas passaram a dar um significado diferente a eles. Em alguns momentos, durante o curso, se queixavam de ter que cumprir programas e que o tempo era insuficiente. Percebia-se uma

dificuldade de desprender-se do tradicional. E sabemos que este desprendimento não é fácil, existe todo um contexto posto há anos, que faz com que as professoras exerçam suas funções privilegiando os aspectos relacionados à racionalidade.

A partir do curso, pude notar na fala das professoras a frequência das palavras: paz, felicidade, tranqüilidade, sensações, sentimentos. Percebe-se que houve uma mudança na forma de ver o processo de ensino-aprendizagem. O que antes era um processo puramente técnico passou a envolver uma relação mais afetiva, de descobertas e preocupações com o outro.

Acredito que a educação pelo exemplo reflete sobremaneira na aprendizagem dos alunos. As professoras participantes do curso passaram por um momento de reflexão e crescimento pessoal e, quando levaram isto para o cotidiano da sala de aula, puderam ver os reflexos em seus alunos.

Percebemos claramente que houve mudanças na prática pedagógica do professor, mesmo muitos desconhecendo a educação holística, passaram a agir sobre seus preceitos quando levaram em conta seu aluno como um ser em construção, não somente cognitiva, mas afetiva, cultural, social e emocionalmente.

Após averiguar as influências do curso na prática pedagógica, perguntei às mesmas como elas percebiam o reflexo dessa prática em seus alunos e obtive respostas que confirmaram a hipótese deste trabalho.

Antes de iniciar o curso, haviam muitas reclamações das professoras sobre a indisciplina dos alunos, a falta de participação dos pais na vida escolar, a falta de atenção e concentração dos alunos.

Após cada Encontro, era sugerido às professoras que aplicassem em suas salas as atividades vivenciadas por elas no curso, adequando-as de acordo com a faixa etária de seus alunos. Nos encontros elas traziam os relatos das atividades e as colocações dos alunos sobre as vivências. Pude perceber que o relaxamento foi um elemento chave. Enquanto para umas era um entrave, para outras era um motivador. Isto, no início, pois, ao término, todas as professoras e alunos já faziam do relaxamento uma prática. *“Esperavam ansiosos pela próxima semana, onde haveria mais uma aula de relaxamento seguido de atividades.”* Este relato demonstra o quanto os alunos se identificaram com a proposta do curso.

Houve um grande avanço dos alunos em seu processo de individuação, na busca de inteireza. A escola, para a criança, é um espaço de aprendizagem e completude, pois a educação que é iniciada no lar, continua na escola. Por esta razão, como diz Jung, o professor tem que estar consciente de seu papel, ele influi na criança em favor de sua personalidade.

Percebi que as novas práticas das professoras influenciaram para melhor seus alunos. Como elas mesmas disseram: “*Eles se expressaram mais felizes, criativos, motivados e sensíveis.*”

Desta forma, acredito que a hipótese aventada no início deste trabalho foi respondida, a meu ver, a contento. As professoras se posicionaram a favor ao curso, explicitando seu desejo de continuidade e relatando o quanto as atividades auxiliaram suas vidas pessoais e profissionais.

Após o término do curso, tive o prazer de acompanhar o trabalho das professoras, durante alguns meses, e pude observar o quanto utilizavam as atividades em suas práticas. Porém, passados dezoito meses do término do curso, já não vejo tanta frequência da aplicação das atividades. E como se tivessem perdido o estímulo, a motivação.

É sabido que o ser humano precisa ser energizado, lembrado, estimulado. E isto não aconteceu, pois a proposta de trabalho é nova e não existem ofertas de curso como este para as professoras frequentarem.

Por esta razão, acredito que a pesquisa sobre o tema formação de professores torna-se importante na academia, uma vez que há uma percepção que há a necessidade de professores que estejam preparados e instrumentalizados para lidar com as novas necessidades na área educacional. Neste aspecto, considero que a pesquisa do ser humano integral, compreendendo o processo de formação humana, não somente do ponto de vista intelectual, racional e cognitivo mas, também, de outros aspectos, outrora não considerados como importantes para prática pedagógica, tornam-se imprescindíveis.

Entendo que todo Estado democrático de direito, visa formar cidadãos, pois pessoas com maior grau de formação intelectual, afetiva, ética, relacional, entre outros aspectos, contribuem não só para sua vida singular, mas também para colaborar na melhoria de um projeto de sociedade humana.

Isto posto, considero relevante as universidades que fazem pesquisa em educação abrir espaço para discussões e pesquisas iguais a essa, que de maneira prática podem lançar luzes para que, no futuro, o modelo de escola admita outros saberes, outras maneiras relacionais e que considerem o aluno como um ser humano integral e complexo, não sendo simplesmente um depósito de conceitos racionais que utilizará na sua vida produtiva, mas sinalizará a possibilidade do bem estar, da felicidade, que pode ser objetivo maior da vida humana. A produtividade e a intelectualidade se tornarão ferramentas para isto e não objetivos a serem atingidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUMPÇÃO, J. A. M. **Criatividade e orientação educacional**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1981.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 11ª ed. São Paulo: Pioneira / EDUSP, 1997.

ARANHA, M. L. A. **O que é uma educação para o pensar**. In: CASTRO, A.E.;RAMOS-DE-OLIVEIRA, P. (Org.) Educando para o pensar. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson, 2002.

BARILLI, Renato. **Curso de estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

BERTRAND, Y; VALOIS, P. **Paradigmas Educacionais. Escola e sociedades**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.

BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da educação especial**. Revista Brasileira de Educação Especial. São Carlos: São Paulo; v.2, n.3, 1995.

BIANCHINI, N. **As ausências de conhecimento manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2005.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade: um caminho de transformacao**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BOSSLE, Naiana Bregolato. **Yoga**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2006.

BREHONY, K.A. **O Crescimento e a busca da inteireza**. 2008 Disponível em: <http://www.rubedo.psc.br/Artlivro/inteirez.html> Acesso em 27 ago 2008

BREWER, Sarah. **Viva melhor. Relaxamento. Exercícios e inspirações para o seu bem-estar**. São Paulo: Publifoha, 2009.

BYINGTON, Carlos A. B. **A Construção Amorosa do Saber**. São Paulo: Ed. Religare, 2003.

CAPRA, F. **O Tao da Física: Um Paralelo Entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental**. São Paulo: Cultrix, 1986.

CARDOSO, Clodoaldo M. **A Canção da inteireza: visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CARDOSO, M. L. P. **O Holismo na Educação**. 2000. Disponível em:
<<http://www.cuidardoser.com.br/o-holismo-na-educacao.htm>> Acesso em: 13 abr. 2007.

CARVALHO, R. de. **Descrença na Evolução da Sociedade Humana**. In: *Jornal de Letras*, Ano XVI, nº 680, Novembro de 1996.

CODO, Wanderley **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis/RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

CORREA, Juliana **A produção criativa na arte e na doença**. Disponível em:
< <http://www.symbolon.com.br/artigos/aproducao.htm> > Acesso em: 20 jun. 2008

CORTELAZZO, I. B. C. **Redes de Comunicação e Educação: Mudanças no Paradigma**. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&in_foid=723&sid=135> Acesso em: 02 ago. 2008.

CREMA, R. **Por uma educação holística: o resgate da inteireza**. *Revista Dois Pontos – Teoria & Prática em Educação*. Belo Horizonte, Sistema Pitágoras de Ensino, v.2, no. 16, p. 76-79, 1993

CUNHA, A. E. **Afetividade na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

CUNHA, José Auri. **Filosofia para criança**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo, Ed. Nacional, 1953.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DRUCKER, P. **Você Está Preparado?**

http://www.mfn.com.br/ip/conteudo/esta_preparado.htm Acesso em: 13 jan. 2008.

ESPÍRITO SANTO, R.C. **Desafios na Formação do Educador**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FADIMAN J.; FRAGER R. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harbra, 1980.

FARIA, E. O. **Visão holística na Educação**. Disponível em:

<<http://www.transitocomvida.ufrj.br/VisaoHolisticaNaEducacao.asp>> Acesso em: 25 set. 2007.

FERRY, G. **Le traject de la formation**. Paris: Dunod, 1987.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**, Rio de Janeiro: Luz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FORD, D Y; HARRIS J.J. **A imprecisa definição de criatividade**, Tradução Mitiko Kodaira de Medeiros e Ricardo José Neves. **The Journal of Creative Behavior**, v. 26, p. 18^o 1992.

FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1996.

FROMM, E. **Escape From Freedom**, N. York: Holt, Tinchart and Winston, 1941.

FURLANETTO, E.C. **Como Nasce um Professor?** São Paulo: Ed. Paulus 4^a. Ed., 2007.

GADOTTI, Moacir. **Novas Perspectivas para a Educação**. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano XI, n. 41, p.8-11, fevereiro 2007.

GADOTTI, Moacir. **Paradigmas Holonômicos**. 2008. Disponível em:
<http://rede.metareciclagem.org/wiki/EducacaoHolismo> Acesso em: 20 out 2008.

GARATTONI, B. **A Outra Muralha da China**. Superinteressante, Ed. 255, 2008.

GARCIA, C.A.A. **Ciclos da qualidade de ensino: uma relação complexa**. Monografia. Bauru: 1999

GARCIA, C.A.A. **Um estudo das práticas educativas no processo de inclusão da criança portadora de dismotria cerebral ontogenética**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2002

GARRAFA, V. **Bioética e Ciência - Até Onde Avançar sem Agredir**. Disponível em:
<http://www.portalmedico.org.br/biblioteca_virtual/bioetica/ParteIIIbioetica.htm> Acesso em: 29 mar. 2008.

GATTI, B. **O sucesso do aluno é o sucesso da escola: Busca da superação de barreiras seletivas na trajetória escolar do aluno.** Circuito de Gestão. Módulo II. Gestão Pedagógica. S.E.E. São Paulo: 2000.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM Ed., 2001.

GIORGI, Amadeo (Ed.) **Phenomenology and Psychological Research.** Pittsburgh: Duquesne University Press VII – X, 1985, apud MOREIRA, R.A. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira, 2002.

GLAT, R. **O papel da família na integração do portador de deficiência.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.2, n.4, p111, 1996.

GOFFREDO, U.L.F.S. **Como formar professores para uma escola inclusiva?** In: Educação especial e tendência atuais. S.E.D. / MEC, 1999 (série de estudos / Educação a Distância).

GRINBERG, M. **Edgar Morin Y El Pensamiento Complejo.** Madrid: Tapa Blanda, 2003.

HEIDRICH, R.O. **Criatividade na educação de deficientes mentais como o uso de softwares educativos: O trabalho do professor, a criação de equipamentos e a utilização de novas tecnologias.** 1998. Dissertação (Mestrado em Desenho Industrial) – Faculdade de Arquitetura Arte e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru: 1998.

JONAS, H. **Il Principio Responsabilità.** Turim: Einaudi Editore, 1990: 03-32.

JUNG, C.G. **Tipos Psicológicos.** Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1980.

JUNG, C.G. **O Espírito na Arte e na Ciência**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1991.

JUNG, C.G. **Cartas Vol I**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

JUNG, C.G. **Memórias, sonhos e reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

JUNG, C.G. **Collected Works volume 6**.

JUNG, C.G. **Collected Works volume 12**.

JUNG, C.G. **O Desenvolvimento da Personalidade**. Tradução Frei Valdemar. Petrópolis: Ed. Vozes, 1981a.

JUNG, C.G. **O Eu e o inconsciente**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

JUNG, C.G. **Phénomènes occultes**. Paris: Ed. Montaigne, 1939.

KNELLER, G. F. **Arte e Ciência da Criatividade**. São Paulo: IBRASA, 1976.

KRISHNAMURTI, J. **Beyond violence**. Londres: Victor Gollancz, 1973.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2ª ed. 1978.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**, 1ª ed., Chicago: imprensa da Universidade de Chicago, 1962, p. 168.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. 2ª ed., ampliada. Chicago e Londres: imprensa da Universidade de Chicago, 1970.

LESNE, M. **Trabalho pedagógico e formação de adultos**. Tradução de Helena Domingos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

LIBÂNEO, J. C. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**, 2004. Disponível em:
<http://www.scribd.com/doc/16367378/Teorias-Pedagogicas-modernas-Libaneo> Acesso em: 15 jan 2008.

MACEDO, M. **Educação Holística**. Julho, 2008. Disponível em:
http://www.textolivre.com.br/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=7804

MACHADO, M.S. **Aplicação de jogos dramáticos em sala de aula**: Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

MARTINS, M. J. **Uma formação para o outro lado do espelho**: Campos de formação abertos com a lei de bases. Aprender, v.11, p. 54-59, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, M.C. **Educar na Biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAN, José Manuel. **Educação Inovadora na Sociedade da Informação**. Disponível em: <URL:http://www.educacaoonline.pro.br/art_educacao_inovadora.asp.> Acesso em: 8 jul. 2007.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, E. **O Método 4. As Idéias**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTAMEDI, K. **Extending the concept of creativity**. Journal of creative behavior, 16 (1)
75-88, 1982.

NOGUEIRA, L. **Mudança de Paradigmas**. Disponível em: <<http://www.mhost2.net/>> jan.
2007.

NOVAES, M. H. **Psicologia da Criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1972.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. A. **Profissão professor**, Porto: Porto-Editora, p. 9-32, 1991.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro, Imago, 1987.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas** (tradução do francês de H. Faria, H. Tapada, M. J. Carvalho, M NÓVOA). Lisboa: D. Queixote, 1993.

PETAGLIA, I. **Olhar sobre o Olhar que Olha: complexidade, holística e educação**. São Paulo: Vozes, 2001.

PORTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. In.: <www.saopaulo.sp.gov.br/sis/enoticia.php>.
Acessado em: 4 Ag. 2007.

QUINTÁS, A. L. **Estética**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1992.

RAPOSO, P. **Paradigma**. Maio de 2007. Disponível em:
<<http://gblogvs.blogspot.com/2007/05/paradigma.html>> Maio, 2007.

RAYS, O. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 2000.

READ, Herbert. **A Educação pela arte**. Lisboa: Edições 70, 1982.

RIBEIRO, K.M.L.M. **Referências significativas na trajetória pré-profissional dos professores: o que revelam as teses e as dissertações**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2005.

ROBERTSON, D. S. **The New Renaissance: Computers and the next level of civilization**. New York: Oxford University Press. 1998, p. 186.

ROGERS, C.R. **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a Educação**. São Paulo: Ed. Escrituras, 2003.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS NETO, E. **Educação e complexidade: pensando em Dom Bosco e Edgar Morin**. São Paulo: Salesiana, 2002.

SANTOS NETO, E. **Educação transpessoal: a dinâmica do pessoal e do transpessoal da ação pedagógica e na formação de professores a partir do pensamento de Stanislav**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universitária Católica, São Paulo, 1998.

SANTOS NETO, E.; SILVA, M.R.P. **Infância e inabacamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben**. 8º. Congresso de Produção Científica da Universidade Metodista de São Paulo. Anais do Congresso em CD-Rom. São Bernardo do Campo, 25 a 27 de outubro de 2005.

SANTOS, A. T. **Estudo da criatividade no Brasil: Análise das teses/dissertações em psicologia e educação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SANTOS, B. **As mudanças deste Mundo em que Vivemos.** Disponível em:

<http://www.oribatejo.pt/?lop=conteudo&op=a1d0c6e83f027327d8461063f4ac58a6&id=eccf825029482fceedeb96f3dfccb7d4&drops%5Bdrop_edicao%5D=147&drops%5Bdrop_edicao%5D=147>

SCHÖN, D. A. **The reflective practioner: How professionals think in action.** Aldershot Hants: Avebury, 1983.

SHARP, D. **Léxico junguiano: dicionário de termos e conceitos.** São Paulo: Cultrix, 1991.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, v. 15, n.2, p. 4-14, 1986.

SILVA, C. Jr. SANCHES, P. S. B. SASSON, S. **Por quê? Por quê? Por quê?** Disponível em: <<http://www.editorasaraiva.com.br/eddid/ciencias/biblioteca/artigos/n109602.html>> Set. 1996.

SILVEIRA, Nise da. **Jung Vida e Obra.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2007.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes.** São Paulo: Paulus, 2006.

STAUDE, J.R. **O desenvolvimento adulto C.G. Jung.** São Paulo: Cultrix, 1981.

SULLIVAN, H. S. **La teoria interpesonal de la Psiquiatria.** Buenos Aires, Ed. Psiquê, 1964.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

TORRANCE, E. P. **Criatividade: Medidas, Testes e Avaliações**. São Paulo: Ibrasa, 1976.

TORRANCE, E. P. **Desarrollo de la creatividad del alumno**. México: Librería del Colégio, 1970.

WECHSLER, S. ; PEREIRA, C. A. B. . **On The Concept Of P-Value**. **Brazilian Journal of Probability and Statistics**, v. 7, p. 159-177, 1993.

YOSHIURA, E.F.V. **O desenvolvimento criativo: uma proposta metodológica**. São Paulo: ARTEUNESP, v. 7, p. 65-77, 2009 (no prelo).

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTÕES FEITAS À DIRETORIA DE EDUCAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

NOME: Adriana Aparecida Silveira Honório

FUNÇÃO: Coordenadora Pedagógica

TEMPO DE ATUAÇÃO NA DIRETORIA: 6 anos

1. O que considera os principais problemas no campo de formação de educadores da diretoria de educação de leñóis paulista?

Na verdade são vários os problemas que dizem respeito a questão da formação, contudo destacamos:

- ✓ Horário disponível dos professores;
- ✓ atendimento a diversidade do público;
- ✓ Número restrito de profissionais para atuar na formação e acompanhar o desenvolvimento desta nas Unidades Escolares;
- ✓ Demanda diversificada;
- ✓ Contratação de profissionais para a formação que tenham propostas adequadas a realidade da Rede Municipal de Ensino.

2. E qual o plano de ação para enfrentar esses problemas?

- ✓ Possibilidade da ampliação de jornada para 40 horas dos profissionais que já atuam na rede e contratação dos novos com essa CH;
- ✓ Avaliação diagnóstica das competências a serem trabalhadas com os diferentes públicos da Rede;
- ✓ Contamos também com a presença de alguns parceiros, convênios e assessorias que trabalham a metas propostas pela DME.

3. Tem algum documento ou diretriz que oriente a formação de educadores?

Nas formações desenvolvidas até o momento o ponto de partida sempre foram as diretrizes e referenciais do MEC e alguns da SEE/SP, literaturas de referencia, além de cursos

e palestras dos quais participaram a equipe pedagógica desta DME, diretores e coordenadores pedagógicos.

Atualmente a partir do diagnóstico já referenciado estaremos construindo uma proposta de formação para a rede.

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DOS ENCONTROS

1º ENCONTRO

PERCEPÇÃO SENSORIAL, OLFATIVA E TÁTIL EXPRESSÃO VERBAL E CRIATIVA

Data: 08 de maio de 2008

1º Momento

Objetivo: Promover o entrosamento entre as participantes e a pesquisadora.

- Fiz explanação dos objetivos do curso, que ele serviria como base para os dados da pesquisa de doutorado;
- As participantes preencheram o questionário do início do curso (levaram 1 hora e 10 minutos para o preenchimento do questionário);
- Neste 1º dia compareceram somente 7 professoras, ao serem questionadas sobre o interesse do curso, disseram ter sido atraídas pelo título do curso e porque já tinham ouvido falar de outros cursos que eu havia ministrado.

2º Momento

Objetivo: Proporcionar descontração física e emocional.

- Relaxamento: foi colocada uma música suave para que as professoras pudessem relaxar. A sala já estava preparada para a atividade, havia colchonetes e em quantidade suficiente para todas as participantes. A meu pedido, todas se deitaram, fecharam os olhos e ouviram a música, fomos lentamente conduzindo a percepção do corpo, até se sentirem bem tranqüilas e relaxadas;
- Após o relaxamento as professoras expressam o que sentiram com palavras, algumas demonstraram timidez:
 - ✓ Professora A - Preguiça, relaxada, tranqüila;
 - ✓ Professora B - Paz;
 - ✓ Professora C - Descanso, energia;
 - ✓ Professora D - Paz, alegria, percepção do corpo;
 - ✓ Professora E - Imaginei um lugar, paz, sol, flores, campo;
 - ✓ Professora F - Tranqüilidade, paz;
 - ✓ Professora G - Entrega, serenidade, sinergia;
 - ✓ Professora H - Paz, mas não consegui relaxar.

3º Momento

Objetivos: Desenvolver a sensibilidade olfativa, tátil e a concentração do pensamento.

- Após o relaxamento foi proposto às professoras uma atividade de percepção. De olhos vendados as professoras tinham que sentir o material que era colocado em suas mãos. Podiam cheirar, esfregar na pele, utilizar diversas formas para perceber o material e descrevê-lo sem identificá-lo;
- Após a percepção as professoras escreveram uma lista individualmente de palavras com o que haviam percebido;
- Em seguida, em dupla, escreveram uma poesia e leram para o grupo (houve um momento de emoção e elogios).

4º Momento

Objetivo: Colocar em prática as atividades realizadas no curso.

- Proposta de atividade para a semana:
 - ✓ Praticar o relaxamento
 - ✓ Realizar as atividades propostas com seus alunos, ou grupo de trabalho

Avaliação do encontro

- Leve
- Legal
- Motivado
- Gostoso
- Descanso
- Descontraído
- Solto
- Leve

2º ENCONTRO

PERCEPÇÃO SENSORIAL E GUSTATIVA EXPRESSÃO VERBAL E CRIATIVA

Data: 16 de maio de 2008

1º Momento

Objetivos: proporcionar a descontração e a verificação do encontro anterior.

- Diálogo inicial sobre as atividades desenvolvidas durante a semana e as experiências pessoais de cada participante.

2º Momento

Objetivos: o preparo físico e mental; o estado de concentração; a percepção do espaço; a flexibilidade espontânea e a adaptativa.

- Aquecimento: todas andaram pela sala em tempos variados. Devagar, depressa e correndo, ocupando todo o espaço da sala, sem esbarrar na colega;
- Após o aquecimento as professoras relataram suas sensações:
 - ✓ Professora A - aquecimento profundo
 - ✓ Professora B - tranquilidade
 - ✓ Professora C - fui transportada
 - ✓ Professora D - tranqüila
 - ✓ Professora E - esquentou, salivou
 - ✓ Professora F - relaxou
 - ✓ Professora G - paz, brincadeira
 - ✓ Professora H - o corpo ficou esquecido

3º Momento

Objetivos: a percepção do sentido do falador; a capacidade de captar a essência das coisas; a flexibilidade espontânea e adaptativa; a capacidade de expressão do som e da palavra oral; a capacidade de expressão de diferentes emoções e o reconhecimento destas.

- Após o aquecimento foi proposto às professoras uma atividade de percepção degustativa. De olhos vendados, as professoras tinham que sentir as sensações provocadas pelos sabores e texturas colocados em suas bocas. Foram utilizados para essa atividade, suco de limão, cravo da índia e goma doce. As professoras permaneceram em seus lugares e a pesquisadora oferecia às professoras de olhos

vendados, os itens citados. As mesmas tinham que expressar o que estavam sentindo com expressões faciais, após saboreá-los, disseram oralmente quais suas sensações;

- Sentiram sensações boas e ruins;
- Após, escreveram as onomatopéias e anotaram uma palavra ou frase cada sensação;
- Falaram as palavras com intensidade, ritmo e entonação diferente;
- Após as expressões individuais se reuniram em grupo para elaborar uma história em quadrinhos com as palavras e onomatopéias elencadas anteriormente;
- Para encerrar a atividade socializaram a história para o grupo.

4º Momento

Objetivo: vivenciar, durante a semana, o curso.

- Proposta de atividade para a semana:
 - ✓ Praticar o relaxamento

Avaliação do encontro

- Sobre a atividade:
 - ✓ legal e divertida;
 - ✓ deu para usar a imaginação;
 - ✓ trabalhosa;
 - ✓ descontraído;
 - ✓ o trabalho em grupo propiciou a participação de todos;

A professora A reclamou que podaram sua criatividade, ficou frustrada (pela ansiedade dos componentes do grupo em relação ao tempo, não permitiram que ela realizasse todas as suas vontades)

- Avaliação do encontro:
 - ✓ Produtivo
 - ✓ Participativo
 - ✓ Positivo
 - ✓ Saborosa
 - ✓ Coletivo
 - ✓ Sensitivo

3º ENCONTRO

PERCEPÇÃO VISUAL E APRECIÇÃO ARTÍSTICA

Data: 23 de maio de 2008

1º Momento

Objetivos: reflexão sobre a ação do curso em suas atividades práticas.

- Diálogo inicial. Neste dia uma das professoras participantes disse às colegas que, após o segundo encontro, passou a prestar mais atenção em si mesma e perceber a necessidade de fazer relaxamento em casa.

2º Momento

Objetivos: a percepção da forma corporal; a percepção da forma; a permanência em nível mental de relaxamento nas atividades dinâmicas.

- Relaxamento: foi colocada uma música suave para que as professoras pudessem relaxar. A sala, como nos dias anteriores, já estava preparada para a atividade. Havia colchonetes em quantidade suficiente para todas as participantes. A meu pedido, todas se deitaram, fecharam os olhos e ouviram a música. Fomos lentamente conduzindo a percepção do corpo, até se sentirem bem tranquilas e relaxadas;
- Neste encontro discutimos as sensações das participantes sobre o relaxamento:
 - ✓ A professora A disse que hoje havia conseguido relaxar mais que em outros dias;
 - ✓ Professora D disse que consegue relaxar totalmente, é como se transferir para outra dimensão. Frisou que acredita que nosso curso não teve todas as inscrições esperadas, pois os outros cursos são bastante estressantes o que com certeza fez as professoras desistirem;
 - ✓ A professora E disse que gosta muito da música, mas que não consegue relaxar.

3º Momento

Objetivos: Desenvolver a capacidade de identificação de fatores emotivos e cognitivos na apreciação da obra de arte; percepção criativa na obra de arte; percepção da obra de arte sobre diferentes enfoques; possibilitar a verificação da interferência da observação prolongada em fatores emotivos; descontração física e emocional; percepção corporal e espacial; flexibilidade espontânea.

- Neste terceiro momento, fizemos uma brincadeira com a imaginação para aquecimento, as professoras tinham que imaginar que a sala estava cheia de balões de ar e que elas tinham que estourar, todos, até se sentirem cansadas;
- As professoras participaram ativamente e pelas suas expressões e brincadeiras se divertiram muito. Após executada a atividade, as professoras voltaram aos seus

lugares para uma segunda atividade;

- Tinham que observar algumas obras de arte e relatar através de mímica qual sentimento cada quadro transmitia para elas. As obras utilizadas para essa atividade foram: Senhora ao piano de Renoir; A persistência da memória de Salvador Dali; A Feira de Tarsila do Amaral;
- Os sentimentos expressados pelas professoras foram:
 - ✓ Tristeza, alegria, paz;
 - ✓ Tristeza, alegria, tudo de bom;
 - ✓ Encontro prisão liberdade;
 - ✓ Submissão, prisioneiro do tempo, fartura, prosperidade.

4º Momento

Objetivo: possibilitar a verificação do aproveitamento individual nas atividades.

- Proposta de atividade para a semana:
 - ✓ Praticar o relaxamento

Avaliação do encontro

- Produtivo
- Renovação
- Interessante
- Gostoso

4º ENCONTRO

PERCEPÇÃO CINESTÉSICA MOVIMENTO TEMPO E CORES APRECIÇÃO ARTÍSTICA

Data: 29 de maio de 2008

1º Momento

Objetivos: Identificar os efeitos do curso em cada participante (reflexão); proporcionar descontração emocional; estimular a prática, no dia-a-dia, das atividades aprendidas no curso.

- Diálogo inicial – agora as professoras já estão aplicando as atividades com seus alunos e começam a relatar suas experiências. Todas já estão realizando o relaxamento com os alunos. Dizem enfrentar algumas dificuldades, pois as crianças não são habituadas a este tipo de música e são muito inquietas. Esta é uma atividade estranha a sala de aula, não faz parte das atividades pedagógicas, muitas pensam estar perdendo tempo;
- Além do relaxamento algumas fizeram a atividade de degustação com os alunos, disseram que os mesmos adoraram a atividade apesar de apresentarem desconfiança para manter os olhos vendados. As professoras trouxeram as atividades realizadas com os alunos e seus relatórios sobre o que perceberam.

2º Momento

Objetivos: conscientização da musculatura corporal envolvida no processo da respiração; preparação dos órgãos corporais para a respiração em estado de relaxamento.

- Relaxamento: foi colocada uma música suave como realizamos em todos os encontros, para hoje pedi que as professoras concentrassem-se na respiração, primeiramente respiram normalmente, depois com a narina esquerda tampando a direita e vice-versa, sentiram a pulsação do corpo e seu relaxamento.
- As professoras tinham que dizer o que sentiam após o relaxamento com movimentos das mãos e com sons. Obtivemos:
 - ✓ Professora A - Preguiça;
 - ✓ Professora B - Entrega;
 - ✓ Professora C - Preguiça
 - ✓ Professora E - Calor do sol;
 - ✓ Professora F - Calor do fogo, recompor;
 - ✓ Professora G - Flutuação, meditação.

3º Momento

Objetivos: desbloqueio emocional; capacidade de redefinição; fluência ideativa; flexibilidade espontânea; originalidade e auto-expressão.

- Após o relaxamento foi proposto às professoras uma atividade plástica. As participantes tinham que soprar pontos de tinta colocados em um pratinho descartável com um canudinho de refrigerante. Receberam instrução para misturar a tinta colocada no pratinho com uma só respiração longa. Poderiam repetir, porém, sempre com uma respiração contínua. As professoras brincaram muito com a tinta, após a realização da atividade, podiam visualizar em seus pratinhos verdadeiras obras de arte, cada uma queria contar o que estava vendo, e ficavam fascinadas com a mistura rápida das cores e a possibilidade de novas figuras. Foi pedido em seguida que as professoras escrevessem individualmente uma palavra que representasse a sensação que havia sentido ao soprar a tinta. Observamos:
 - ✓ Canseira, palpitação, fraqueza;
 - ✓ Cansaço, ansiedade, golfinho e ovo frito;
 - ✓ Pensei no hospital, restauração, recuperação, exercício (sangue, força, calor, esperança e paz celestial);
 - ✓ Sensação boa agradável, labaredas saindo do azul;
 - ✓ Insuficiência de ar, ardência nas narinas, satisfação na visualização, prazer em ver as cores se misturando. (fogo incendiando arvores, céu azul, água iniciando o trabalho de apagar o fogo);
 - ✓ Força, movimento, impotência quando pequei a tinta azul, fraqueza, brevidade (pouco tempo para criar tanta coisa), imensidão, rios arvores e montanhas;
- Após a apresentação das palavras as professoras construíram um texto em conjunto e declamaram o texto;
- Uma das professoras se mostra bastante radical em relação à atividade, sua participação no texto é sempre mais objetiva (parece não se entregar a atividade).

4º Momento

Objetivo: Colocar em prática as atividades realizadas no curso.

- Proposta de atividade para a semana:
 - ✓ Praticar o relaxamento;
 - ✓ Realizar as atividades propostas com seus alunos, ou grupo de trabalho.

Avaliação do encontro

- Reflexão;
- Inspiração;
- Tranquilidade;

- Motivação;
- Energização;
- Inspiração.

Obs.: O encontro gerou muita reflexão sobre a prática. A professora E problematizou a possibilidade de aplicação do curso em sala de aula. Para ela, as atividades propostas são viáveis para um grupo pequeno de pessoas que queiram participar, ainda não acredita que seus alunos possam se envolver tanto para realizar as atividades propostas.

As demais professoras não percebem dificuldades para aplicar as atividades em suas classes. No entanto, sempre revelam a preocupação com o tempo e o conteúdo, pois consideram as atividades demoradas e têm medo de não conseguirem cumprir o estabelecido em seus planejamentos.

5º ENCONTRO

PERCEPÇÃO CORPORAL SOM SOMBRA E COR

Data: 05 de junho de 2008

1º Momento

Objetivos: evidenciar a transferência da matéria do curso para a vida prática; configurar a evolução individual das participantes ao longo do curso.

- Diálogo inicial, as professoras Professora B e Professora G, disseram ter realizado com seus alunos as atividades de degustação após o relaxamento, relataram que o mais difícil é manter os alunos de olhos fechados devido a curiosidade. Relataram também que um aluno disse ao término da atividade que aquele seria o dia mais feliz de sua vida; (quarta série)
- A professora H fez a atividade da mistura das tintas com os alunos considerou positiva e não teve problemas;
- Professora D propôs às crianças o aquecimento imaginando a sala com os balões. Disse que as crianças ficaram muito felizes e que participaram intensamente. Após fez o relaxamento. Nesse dia também fizeram a observação das obras de arte. Trouxe as observações dos alunos (primeiro ano);
- Professora A fez a dinâmica do quadros (sem comentários);
- Professora E fez a dinâmica dos balões, realizou o relaxamento – contou uma história, todos participaram;
- Professora F trabalha com a etapa II, diz que ainda só realiza o relaxamento. Está receosa de fazer as atividades por considerar os alunos muito pequenos.

2º Momento

Objetivos: Percepção espacial; percepção da forma do corpo e suas possibilidades expressivas; percepção da forma do ritmo e movimento; focalização em uma figura externa; capacidade de permanecer em relaxamento mental de olhos abertos; captação de energia na imaginação, integrando-as ao próprio corpo.

- Relaxamento - foi colocada uma música suave, todas na posição de sempre. Pedi às professoras que se concentrassem na respiração: hoje vamos intensificar o sol, sentido-o penetrando em nosso corpo através do coração. Senti-lo percorrer todo nosso corpo. Ouvimos a música e relaxamos. Após as professoras relataram suas sensações:
 - ✓ Professora B - Leveza;
 - ✓ Professora D - Sono, dormi;

- ✓ Professora E - Repousando;
- ✓ Professora F - eu adoro – para minha vida me sinto carregada;
- ✓ Professora G - Meditação;
- ✓ Professora H - Paz, dormi.

Obs.: Neste relato as professoras já são capazes de se soltar mais, participam com prazer. Observo mudanças em seus comportamentos, quanto à iniciativa e à disponibilidade de realizar trabalho em grupo. Percebe-se a motivação das professoras em relação à aplicação das atividades com os alunos, quando os mesmos relatam positivamente o que sentem após os trabalhos.

3º Momento

Objetivos: capacidade criativa; percepção da unidade e variedade na composição plástica; capacidade de trabalho em grupo; percepção dos limites.

- Após o relaxamento foi proposto às professoras uma atividade plástica. Teatro de sombras com o uso do retro projetor. As participantes deveriam criar personagens em papel sulfite para serem usados no retroprojetor como sombra. Devem, no momento da apresentação, dizer o nome da personagem e suas qualidades. Todas participaram intensamente apresentando suas personagens. Em seguida foi sugerido às professoras que se reunissem em dois grupos e criassem uma história com os personagens apresentados. Foi uma atividade um pouco demorada, mas conseguiram cumprir o estabelecido. As histórias ficaram muito divertidas, a professora A, já está se soltando mais e participando, apesar de dizer que não é participativa.

4º Momento

Objetivo: colocar em prática as atividades realizadas no curso.

- Proposta de atividade para a semana:
 - ✓ Praticar o relaxamento;
 - ✓ Realizar as atividades propostas com seus alunos, ou grupo de trabalho.

Avaliação do encontro

- ✓ Muito legal;
- ✓ Fantástico;
- ✓ Maravilhoso;
- ✓ Resgate de coisas da infância;
- ✓ Diferente, inovador.

6º ENCONTRO

PERCEPÇÃO ESPACIAL E PLÁSTICA

Data: 12 de junho de 2008

1º Momento

Objetivos: refletir sobre as possibilidades do curso na vida diária; troca de experiências no grupo.

- Diálogo inicial, neste dia a maioria das professoras relataram não ter feito as atividades com as crianças, pois estão no mês das festas juninas, e toda a escola está se dedicando aos ensaios para a festa. Disseram que estão utilizando o relaxamento em suas vidas particulares para aliviar as tensões do dia, o que muito tem auxiliado em suas tarefas cotidianas.
- A professora E disse que tentou o relaxamento com sua classe, mas os alunos não conseguiram relaxar. As crianças fizeram bastante bagunça, demorei bastante. Relato das crianças: amei, adorei, foi da hora...
- A professora D disse que não consegue fazer o relaxamento. A escola estava muito barulhenta e as crianças agitadas devido à festa junina.

2º Momento

Objetivos: percepção do volume do corpo, do espaço interno, da energia que há nele; capacidade de criação de imagens mentais; capacidade de vivência do “eu do momento”.

- Relaxamento - foi colocada uma música suave e o relaxamento ocorreu como nos dias anteriores. Após o relaxamento as professoras expressaram suas sensações:
 - ✓ Professora A - Paz, tranquilidade;
 - ✓ Professora B - Harmonia;
 - ✓ Professora C - Bem estar;
 - ✓ Professora D - Equilíbrio;
 - ✓ A professora E ainda diz não conseguir se relaxar durante o relaxamento, gosta da música, da posição, do ambiente, mas não consegue se concentrar.

3º Momento

Objetivos: a percepção de diferentes características na obra de arte; valorização do próprio trabalho; imaginação e inventividade; a capacidade de vivência do “eu do momento”; percepção das possibilidades expressivas do próprio corpo.

- Após o relaxamento foi proposto às professoras uma atividade artística de recorte e colagem que é realizada em cinco etapas:
 - ✓ Primeira parte - as professoras recebem um pedaço de papel colorido que deverá ser dobrado ao meio. O vinco da folha servirá como linha para que a escrevam seus nomes, em seguida, devem recortar o nome com cuidado para não desprender uma parte da folha da outra. Realizada essa ação, as professoras devem colar o recorte com o lado colorido para cima em uma folha de sulfite. Neste momento, as professoras têm em mãos uma figura;
 - ✓ Segunda parte - as professoras devem observar bem a figura e pensar em um animal, objeto ou ser que esta figura represente. Escrever no verso da folha o que observaram;
 - ✓ Terceira parte - é proposto às professoras que demonstrem, através de mímica, para as colegas da classe o que observaram em suas figuras. As colegas devem adivinhar o que está sendo exposto;
 - ✓ Quarta parte - as professoras devem escrever um texto com os elementos apresentados durante a mímica, para isso fizeram dois grupos. O texto servirá de roteiro para uma dramatização;
 - ✓ Quinta parte - dramatização.

4º Momento

Objetivo: colocar em prática as atividades realizadas no curso.

- Proposta de atividade para a semana:
 - ✓ Praticar o relaxamento;
 - ✓ Realizar as atividades propostas com seus alunos, ou grupo de trabalho.

Avaliação do encontro

- Emoção; divertido; alegria; saúde; descontração.

Obs.: Neste dia a professora A, já se soltou mais. Ela sempre se recusava a participar, hoje ela se propôs a falar sobre seu personagem e se soltou muito. (Estou muito realizada com sua desenvoltura, pois era uma pessoa muito quieta e retraída no início do curso, achava que não seria capaz por não ser criativa).
- As demais professoras participam com muito entusiasmo, percebe-se que a cada dia se sentem mais à vontade no grupo, a vergonha de se expressar já não existe mais e o desejo de colaborar e criar em conjunto aumentou. Somente em uma das professoras observa-se um comportamento ainda comedido. Sua fala é sempre mais fria, ainda não consegue realizar o relaxamento como as demais.

7º ENCONTRO

A EXPRESSIVIDADE DAS FORMAS

Data: 19 de junho de 2008

1º Momento

Objetivos: evidenciar a evolução individual de cada participante no grupo; refletir sobre as práticas realizadas.

- Diálogo inicial – Professora E disse não conseguir fazer o relaxamento com seus alunos, ela também não consegue fazer o relaxamento, nunca consegue se concentrar, disse que seus alunos não se desligam. Mas um aluno dormiu;
- Fez a atividades de visura dos quadros com os alunos mesmo sem o relaxamento, mesmo assim, achou proveitosa, pois os alunos conseguiram falar bastante do que viam. Diz ser muito agitada, faz várias coisas ao mesmo tempo;
- Professora A não realizou toda a atividade dos nomes, somente fez a mímica com as crianças após o relaxamento achou que foi muito bom, está muito feliz com o curso, com o resultado que esta obtendo em sua vida pessoal e profissional;
- Professora C fez roda da conversa com os alunos após o relaxamento, diz ter vários anos de experiência e que foi a primeira vez que realizou a roda da conversa após um relaxamento e os resultados estão sendo muito positivos. Em sua vida, particularmente, já possui o hábito de fazer relaxamento;
- Professora F não fez nada.

2º Momento

Objetivos: capacidade de permanecer em níveis de consciência mais profundo; capacidade de criação de imagens mentais; captação de energia na imaginação, integrando-a ao próprio corpo.

- Relaxamento – como nos encontros anteriores o relaxamento aconteceu ao som de uma música suave buscando sempre a concentração e o bem estar, as professoras sentem o pulsar do coração, todas as partes do corpo e visualizam o sol como fonte de energia e vida; (a duração do relaxamento aumentou – 2 músicas)
- Expressam esse momento como sendo:
 - ✓ Professora A - Tranquilo;
 - ✓ Professora B - Prazeroso;
 - ✓ Professora C - Único;
 - ✓ Professora D - Relaxante, bom;
 - ✓ Professora F - Energizante;
 - ✓ Professora G - Mágico.

3º Momento

Objetivos: capacidade criativa; estímulo da intuição; capacidade de vivência do “eu do momento”; capacidade de identificação de diferentes possibilidades de trabalho com o Tangran.

– Após o relaxamento, realizamos uma atividade chamada tangran do Sol e da Lua, modelo oferecido pela professora Eunice V. F. Yoshiura. As professoras, com as peças do tangran em mãos, tinham que organizá-las no chão da forma que quisessem e depois do alto observar o que haviam conseguido criar, com o cuidado de não denominar objetos, mas sim algo mais subjetivo. As professoras sentiram muita dificuldade para realizar esta atividade, pois queriam a todo tempo nomear seus trabalhos com figuras ou objetos concretos. Somente duas já conseguiam o proposto. As palavras conseguidas foram:

- ✓ Movimento, pulsação, quente e frio;
- ✓ União, vazio, gostoso, concentrado, seguro, frio;
- ✓ Quero mais, desejo, vontade;
- ✓ Fechado, porém vazando; transformação procura.

4º Momento

Objetivo: vivenciar durante a semana as atividades realizadas no curso.

– Proposta de atividade para a semana:

- ✓ Praticar o relaxamento;
- ✓ Realizar as atividades propostas com seus alunos, ou grupo de trabalho.

Avaliação do encontro

- Maravilhoso;
- Diferente;
- Legal, gostei;
- Curso de criatividade;
- Dinâmico;
- Gostei demais, criativo;

Obs.: A cada dia as professoras se envolvem mais com as atividades, pode-se perceber que se desprendem do mundo exterior e se colocam em sua inteireza naquele momento. Esta semana, especificamente, reclamam de não poder se dedicar às atividades do curso com seus alunos, pois os preparos das festas juninas estavam ocupando muito do seu tempo. Mas, apesar disso, no momento do curso, aproveitam para relaxar e buscar o equilíbrio pessoal.

8º ENCONTRO

PERCEPÇÃO DO ELEMENTO PLÁSTICO E SUAS QUALIDADES EXPRESSIVAS

Data: 26 de junho de 2008

1º Momento

Objetivos: possibilitar a identificação da relação das atividades e objetivos do encontro anterior com os acontecimentos decorridos na semana; configurar a evolução individual dos participantes (reflexão); desenvolver a percepção do grupo.

- Diálogo inicial, as professoras não realizaram a atividade com seus alunos esta semana, devido à correria de final de bimestre, justificaram, no entanto, estar realizando o relaxamento. A professora D, bastante entusiasmada, disse que seus alunos já conseguem fazer o relaxamento com mais concentração. As professoras disseram que o relaxamento passou a fazer parte de suas rotinas e estão se sentindo melhor.

2º Momento

Objetivos: capacidade de permanecer em níveis de consciência mais profunda; capacidade de criação de imagens mentais; captação de energia na imaginação integrando-a ao próprio corpo.

- Relaxamento – aconteceu ao som de uma música suave buscando sempre a concentração e o bem estar. As professoras sentem o pulsar do coração, todas as partes do corpo e visualizam o sol como fonte de energia e vida;
- Exprimem esse momento como sendo:
 - ✓ Professora A - Gostoso;
 - ✓ Professora C - Necessário;
 - ✓ Professora D - Envolvente;
 - ✓ Professora F - Desligamento;
 - ✓ Professora G - Paz, energia, tranquilidade.

3º Momento

Objetivos: imaginação e inventividade; percepção de diferentes possibilidades de trabalho com história em quadrinhos; descontração e flexibilidade da oralidade; capacidade de identificação dos diferentes aspectos percebidos pela imaginação e pela visão.

- Após o relaxamento, foi proposto às professoras uma atividade com recorte de gibis. As professoras trouxeram de suas casas, a pedido da pesquisadora, um gibi e no

encontro de hoje tinham que selecionar personagens e recortá-los para depois montarem uma nova história;

- Após o recorte colaram suas personagens em um imã e escreveram uma história em grupo para apresentá-la em um painel de metal;

Obs.: As professoras realizaram a atividade com muito envolvimento, as que reclamavam, nos primeiros encontros, de terem que se mexer muito ou de pensar criativamente, usar a imaginação, já estavam totalmente envolvidas e não mais reclamavam. Estavam tranquilas e concentradas.

4º Momento

Objetivo: vivenciar durante a semana as atividades realizadas no curso.

- Proposta de atividade para a semana:
 - ✓ Praticar o relaxamento;
 - ✓ Realizar as atividades propostas com seus alunos, ou grupo de trabalho.

Avaliação do encontro

- Divertido;
- Trabalhoso;
- Pouco tempo;
- Criativo, união
- Dinâmico;
- Amei.

9º ENCONTRO

IMAGINAÇÃO E ORALIDADE

Data: 03 de julho de 2008

1º Momento

Objetivos: proporcionar a percepção de relações das atividades da aula anterior, com os acontecimentos ocorridos na semana.

- Diálogo inicial – Professora D disse que está conseguindo um bom resultado com seus alunos, que todos conseguiram relaxar, ela está realizada como pessoa e profissional.
- Professora E - Fiz o relaxamento diferente com meus alunos, pois não estava obtendo sucesso, pedi para eles só ouvirem a música e eu me mantive quieta, funcionou. Fiz a atividade do nome com eles, houve votação sobre a escolha dos personagens;
- Professora C, após o relaxamento, fiz a atividade dos quadros, 5 da Tarsila. Em filosofia, estudamos os sentimentos. (a professora se emocionou ao contar, pois a atividade envolveu toda a equipe escolar e teve que se desdobrar em dois dias);
- Professora A fez o relaxamento e o teatro de sombras, as crianças participaram muito, adoraram a atividades, e foram muito criativas;
- Professora F – fez atividade das sombras modificada, com o uso do retroprojetor utilizou as mãos das crianças para criar as sombras, disse que foi ótimo. Agora faz o relaxamento com os alunos uma vez por semana e ela mesma sempre que pode quase diariamente;
- Professora B – ainda encontra dificuldade com o relaxamento com as crianças, mas disse que já está bem melhor, pois é uma sala muito difícil e a atividade está ajudando muito a melhorar o comportamento e o rendimento das crianças. É incrível como as crianças mudam.

2º Momento

Objetivos: harmonização física, emocional e racional; capacidade de contemplação e concentração; autopercepção; capacidade de auto-condução, livre de bloqueios; percepção da própria capacidade criativa; consciência das próprias possibilidades perceptivas; exercício da própria liberdade; desbloqueio e a liberação de tabus em relação ao próprio corpo.

- Relaxamento - Hoje o relaxamento aconteceu de maneira diferente, ao som da musica suave pedi para as professoras usarem a imaginação, teriam que se encolher, imaginar que estavam debaixo da terra de um jardim. Que eram uma roseira e que iriam brotar, teriam que escolher a cor das rosas e imaginar como ela enfeitaria o jardim , imaginar seus cheiro e sua beleza. As professoras se envolveram muito e o resultado foi:

- ✓ Professora F - eu sou uma rosa vermelha desejada, tinha espinhos, raiz firme e forte, não estava sozinha;
- ✓ Professora H – eu era branca linda, carregada, cheia de vida, raiz forte;
- ✓ Professora C – eu sou uma roseira de muitos anos atrás, do passado da vida, não tinha espinhos;
- ✓ Professora A – Eu sou uma roseira branca , com uma única rosa bem grande, sem espinho era única;
- ✓ Professora E – não gosto de flor, não consigo me imaginar presa com os pés na terra, não gosto de ser observada, lembrei do jardim que minha mãe, tinha resolvi ser uma roseira de todas as cores.
- ✓ Professora D – sou uma roseira na horta do meu pai, sou uma roseira pequenininha e muito admirada, onde passarinhos colocam seus ninhos em mim, raízes firme fortes e bem presas.
- ✓ Professora B – sou uma rosinha de penca, as crianças me retiram para dar a outras pessoas, não defini o local.

Obs.: Nesta atividade, pode-se observar muito da persona e da sombra de cada participante, elas aproveitam a metáfora da dinâmica para se colocarem enquanto individuo singular. Notaram-se as sutilezas de algumas e ainda o “medo” de outras, a disponibilidade de doação e a necessidade de segurança.

3º Momento

Objetivos: desenvolver a capacidade imaginativa; a expressão oral; trabalho em grupo; encontro com o “si-mesmo”; percepção das emoções.

- Após o relaxamento foi proposto às professoras uma atividade de imaginação.
- Foi pedido a elas que escrevessem em um papel cinco pessoas que levariam para uma ilha deserta, se tivessem que viver lá para sempre. Cada professora parou, pensou muito e depois decidiu individualmente. Após a decisão compartilharam suas idéias, foi uma dinâmica muito envolvente, pois cada uma tinha uma justificativa para levar as pessoas que escolheram, umas queriam levar mais jovens, outras, mais velhos e até bebês. Ao final entraram num consenso e escreveram uma lista única que parecia ideal para todas.

4º Momento

Objetivo: vivenciar durante a semana as atividades realizadas no curso.

- Proposta de atividade para a semana:
 - ✓ Praticar o relaxamento;
 - ✓ Realizar as atividades propostas com seus alunos, ou grupo de trabalho.

Avaliação do encontro

- União do grupo;
- Imaginação;
- Dinâmica;
- Troca de emoções, experiências e sentimentos;
- Despertar emoções aflorando.

10º ENCONTRO

AVALIAÇÃO E CRIAÇÃO

Data: 10 de julho de 2008

1º Momento

Objetivos: proporcionar a percepção de relações das atividades da aula anterior, com os acontecimentos ocorridos na semana.

- Diálogo inicial – Professora E fez com seus alunos a atividade da imaginação, se eu fosse um brinquedo eu seria..., fez o relaxamento só com música. Todos os alunos fizeram, eu gostei do resultado, disse a professora. Trouxe as atividades dos alunos, estava muito feliz com o resultado das atividades dos alunos.
- Professora C – Fez a atividade dos nomes, neste dia durante o relaxamento descobriu que seu aluno mais elétrico é o que mais se desliga durante o relaxamento. Tive um ótimo resultado, os alunos se envolveram demais.
- Professora G – Os professores da escola pediram para que o trabalho fosse estendido para todas as salas de aula.

2º Momento

Objetivos: capacidade de permanecer em níveis de consciência mais profunda; capacidade de criação de imagens mentais; captação de energia na imaginação integrando-a ao próprio corpo.

- O relaxamento aconteceu como de costume com a música suave, a concentração na respiração e no corpo, a visualização do sol como fonte de energia;
- Neste dia não fizemos comentários após o relaxamento, por ser o último dia do curso, as professoras deveriam responder o questionário da pesquisa e o tempo seria menor.

3º Momento

Objetivos: Capacidade de análise; capacidade síntese; percepção do desenvolvimento e aproveitamento do grupo; capacidade de auto-expressão na obra confeccionada; sensibilidade à harmonia.

- Após o relaxamento pedi para as professoras fazerem uma obra que representasse o que significou o curso para elas, para isso deveriam utilizar o material que eu havia trazido para aula dentro de uma caixa. (na caixa havia, papéis colorido, barbante, tinta, linhas, cola, lantejola, glitter, cola colorida, canudinhos, pratinhos de papel, fita crepe).

4º Momento

Objetivo: Avaliação do encontro; colher dados sobre o desenvolvimento individual e do grupo durante o curso; observar a desenvoltura dos participantes.

- Foi proposto às professoras que dessem continuidade ao curso, caso achassem que foi de valia para elas. Elas concordaram e pediram que o curso tivesse continuidade;
- Neste momento a professora C pediu um momento para realizar uma atividade que havia feito em casa e trazido para compartilhar com as colegas. Trouxe para a sala varias florzinhas fechadas que distribui para cada professora e pediu que segurássemos a florzinha e depois trocássemos com uma colega sem abrir, depois de trocar poderíamos abrir e verificar o que estava escrito, em seguida colocamos as florzinhas em uma vasilha com água, neste recipiente a florzinhas acabaram de abrir. A professora também trouxe para classe um cartaz que continha os dizeres – Criatividade é tudo isso e muito mais... – em baixo da frase haviam galhos nos quais cada uma das professoras deveriam colar as florzinhas escritas, obtivemos uma arvores com flores como: bondade, solidariedade, franqueza, paz, harmonia, cidadania, amor, felicidade, etc.

Avaliação do encontro

- As professoras explicam suas obras:
 - ✓ Professora B - eu coloquei os órgãos do sentido básico, e aqueles que só com o sentimento podemos desenvolver tudo isso no mundo irradiando saber, os olhos voltados para o interior e o exterior, e tudo isso temos que fazer com muita alegria;
 - ✓ Professora H – no meu palhaço eu queria colocar mais cor, mais alegre, eu aprendi muita coisa nestes dias, o palhaço traduz para a gente: alegria, solidariedade, humanidade, criatividade;
 - ✓ Professora G - No momento em que foi solicitada a atividade eu pensei logo nos olhos, o curso proporcionou para mim maior desenvolvimento da sensibilidade, o relaxamento fez com que eu captasse todas as energias boas. (Esta professora passou a fazer aulas de pintura após o terminou do curso, se encontrou);
 - ✓ Professora F - O sol, esse sol está brilhando, eu adoro dia ensolarado, quando fiz a inscrição para o curso, pensei que era uma coisa, o curso despertou-me;
 - ✓ Professora D – o sol, eu como a Professora F, adoro luz, alegria, eu representei nove olhos um de cada pessoa do grupo , nove bocas de alegria, o curso trouxe muita alegria, nove corações, aqui vivemos harmonia e paz, nove palitos irradiando luz e alegria, pintei de cada cor para representar nossas diferenças;
 - ✓ Professora A – perguntou ao pessoal o que o trabalho significava, o colchonete, a principio não gostei da idéia do relaxamento, mas depois gostei... Não gosto de me expor, mas aprendi a compartilhar, teve um salto muito positivo em mim;
 - ✓ Professora E – O curso é um olhar voltado para o interior e um para fora, alegria, música, os cabelos representam meu astral, rosa claro, rosa escuro. Eu vivo em paz, meio enrolada (a trança) . O curso me trouxe muito crescimento;
 - ✓ Professora C – eu ouvi falar muito bem do curso, por isso eu vim, embora eu esteja velha, eu vi o curso como uma arvore frondosa com muitas flores e muitos frutos coisas que nem eu esperava aprender depois de tantos anos de serviço. A criatividade é tudo que escrevi nas florzinhas;
 - ✓ Professora B – No centro desenhei os órgãos do sentido os quais utilizamos mais

no dia a dia. Além desses temos outros que não são tão desenvolvidos. Representei sentimentos com o desenho do coração. O cérebro representa a intelectualidade, mas existem alguns tipos ocultos que não deixamos aflorar em situações artísticas... Eles estão dentro do globo terrestre e precisamos utilizá-los para um mundo melhor. Os olhos estão voltados tanto para dentro (nosso interior) como para fora (necessidade de prestarmos atenção no mundo exterior). Os homens estão presentes também representando as crianças com as quais trabalhamos e o próximo. Tudo isso acaba irradiando harmonia, cores, sentimentos bons que podem se tornar música aos nossos ouvidos e dança (parece um pandeiro). A grande dança da vida com movimentos suaves e ritmos contagiantes.

Observação

O último encontro proporcionou um turbilhão de pensamentos, emoções e sentimentos que as professoras puderam expressar através de uma obra de arte confeccionada com os diferentes materiais disponibilizados.

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIOS

A partir de agora transcreveremos as respostas dadas pelas professoras no primeiro dia de encontro. Neste dia as professoras foram recebidas pela pesquisadora a qual explicou as presentes o objetivo do curso, que é fazer parte de uma pesquisa de doutorado, verificou se todas as presentes pretendiam fazer parte da pesquisa, explanou os aspectos éticos utilizados em ciências humanas e deixou claro que os nomes das mesmas não apareceriam durante a pesquisa.

QUESTÕES DO INÍCIO DO CURSO:

1. O que levou você a escolher a carreira docente?

1.A) Desde criança convivo com o trabalho de mãe que também docente, e isso despertou em mim o gosto pela profissão;

1.B) Vários fatores me levaram a escolher esta carreira; primeiramente a admiração por alguns professores que foram modelo para minha formação. A facilidade em “lidar” com crianças, pois venho de uma família numerosa, com vários sobrinhos. O fato de gostar muito de ler, estudar e ao iniciar realmente o curso perceber que era realmente um meio de estar podendo ajudar de alguma forma as pessoas.

1.C) Primeiramente porque gostava e me encantava com o exemplo de meus professores, pensava e desejava ser professora como eles. Meu hábito de estudar era em forma de “escolinha” o que foi fazendo parte do meu interior, de toda a minha vida. Gostava de ler e explicar o que lia. Não tive dúvida essa será minha profissão, sinto-a no sangue me dá prazer.

1.D) Primeiramente foi o amor as crianças. Desde que entrei na escola (educação infantil), sempre me encantei com o trabalho das professoras, então fui crescendo e me envolvendo cada vez mais com a escola. Minha mamãe sempre me incentivou nos estudos e, principalmente na carreira de professora, pois por pouco (motivos particulares) não pode concluir o curso de magistério (sempre lembra com muita vontade de voltar atrás, para que hoje pudesse estar lecionando). Com tudo isso fui me encontrando e me esforçando cada vez mais. Fiz o CEFAM em Bauru, onde foi uma luta, mas foi tão maravilhoso, aprendi tanto, que faria tudo de novo. Um dos dias mais felizes da minha vida, foi quando fui chamada pelo concurso a dar aula. De lá para cá, até hoje estou cada dia mais realizada, buscando melhorar cada vez mais, semeando a cada momento nos corações das crianças a alegria e o amor de aprender e ensinar.

1.E) Na verdade não foi escolha minha, foi imposição do meu pai. Na opinião dele todas as filhas teriam que ser professoras. No início eu resisti mais acabei cedendo e fazendo a sua vontade. Por conta disso, acabei demorando muito para ingressar nessa profissão. Mesmo formada, não conseguia me ver como professora, trabalhando com crianças. Pensei muito tomei a decisão e estou até hoje.

1.F) Pelo prazer de ensinar algo para alguém que ainda não sabe. Sinto-me realizada quando percebo que as crianças aprenderam aquilo que passei para eles, é muito lindo ver as primeiras junções das sílabas saírem da boca das crianças.

1.G) Uns dos motivos, foi de gostar muito de criança, outro pelo motivo de achar lindo e gostoso ensinar. Afinal, admiro muito quem hoje escolhe essa profissão, por não ser tão valorizada, sendo que todos os profissionais passam por um docente. Eu acredito que essa profissão seja a mais linda de todas, pois é lindo ensinar.

2. O que é educar para você?

2.A) Educar é transmitir conhecimentos que contribuam na formação de um indivíduo, envolvendo conceitos escolares e morais.

2.B) Educar é poder ajudar a melhorar a formação das pessoas intelectualmente, socialmente e pessoalmente, podendo dar condições para que essa pessoa consiga escolher melhores caminhos, tenha consciência de seu papel como agente no mundo em que vive.

2.C) É mais que ensinar, explicar, transmitir conhecimentos. É uma troca de vivências, descobertas e cuidados. É ter a capacidade de apontar caminhos, caminhar e deixar que caminhem com os seus próprios pés.

2.D) Educar, com certeza é um ato de amar o outro. Dar de tudo (de bom) que tenho, buscando deixar de lado os meus defeitos, para envolvê-los na sublime arte de viver feliz (mesmo com problemas), motivá-los a vencer obstáculos, sempre com amor e solidariedade para com o próximo.

2.E) Eu não tenho uma definição objetiva para essa palavra, mas eu acredito que toda pessoa que pensa em educar, deve em primeiro lugar, respeitar a individualidade do outro, aceitá-lo de imediato como ele é. Impor condições não educa ninguém, querer mudar alguém, também não ajuda. Na minha opinião, em todo processo de educação deve haver um equilíbrio entre educador e educando.

2.F) Educar é formar um cidadão para a vida em todos os sentidos.

2.G) Educar é ensinar para a vida. O respeito, a solidariedade, cooperatividade, enfim tudo relacionado no mundo.

3. Hoje como você se sente como professora? A profissional está realizada? E a pessoa?

3.A) Hoje me sinto muito realizada, tanto pessoalmente como profissionalmente, porém acredito que sempre irá melhorar ainda mais essa realização, buscando novidades e mudanças dentro da profissão.

3.B) Como educadora sinto que preciso fazer muitas coisas pelos alunos, as vezes fico preocupada, pois parece que não vou dar conta de tudo que gostaria de melhorar. Vemos nossos alunos com falta de valores essenciais para uma vida em sociedade, falta de carinho e vida em família, enfim, princípios que deveriam ser aprendidos em casa, mas que acabam virando papel da escola. Pessoalmente já realizei muitas coisas, mas como qualquer ser humano, quero mais, estar me aprimorando e melhorando sempre.

3.C) Como professora sou eu, e eu sou professora. Sinto-me realizada como pessoa e profissional. Realizo tudo com bastante dedicação. Sou uma pessoa feliz e uma boa profissional.

3.D) Com certeza muito feliz e realizada. Acordo de manhã para ir dar aula e agradeço a Deus primeiramente pela vida, por minha família, amigos e por meus alunos (pelo dom de ser professora).

3.E) Hoje em dia eu me aceito bem como professora. Me vejo capaz em tudo que eu faço e sinto segurança naquilo que me proponho a fazer. Me sinto realizada sim, embora admita que como ser humano tenho meus momentos de insatisfação. Como pessoa também me sinto segura e capaz para tomar decisões em minha vida. Os percalços me ensinaram a me defender e a fortalecer-me interiormente. Enfim sou decidida naquilo que faço.

3.F) Com desejo de cada vez ser melhor e corrigir sempre minhas falhas. Ainda não, pois desejo passar num concurso, mas o presente que estou vivendo está sendo muito bom. Como pessoa sinto-me feliz e realizada.

3.G) Não fez

4. A carreira profissional tem possibilitado você crescer em seu processo de autoconhecimento ou não? Por quê?

4.A) Sim, pois a carreira é uma maneira de sempre olhar para meus procedimentos, buscando conhecer-me melhor procurando mudar minha atitude para melhor.

4.B) Sim, no decorrer da minha vida profissional, trabalhei com alunos de 5 a 40 anos e a cada ano dependendo da faixa etária com a qual lecionava ia verificando falhas, preconceitos, limites que possuía como pessoa. Fui vencendo e melhorando alguns, ainda enfrento outros, pois a sociedade muda e os desafios são outros. Agora como diretora, enfrento momentos diferentes que com certeza

irão acrescentar experiências ao meu crescimento.

4.C) A todo momento sinto que aprendo e vejo possibilidades de crescer. Não perco uma só oportunidade de crescer em conhecimentos, sabedoria, trocas e isso me leva a crescer interiormente, a pensar e me avaliar. Estou em processo de auto- conhecimento sim.

4.D) Com certeza a carreira profissional tem me possibilitado crescer em meu processo de auto-conhecimento, pois são a cada dia, com as múltiplas novidades da vida, vou buscando conhecer-me e melhorar (com outras atitudes, maneiras de enxergar a vida...) para assim poder contribuir para a sociedade (mesmo que um pouco) uma vida mais justa e feliz.

4.E) Sim, sem querer já respondi. Essa profissão nos coloca com frequência frente a frente com situações que jamais imaginaríamos acontecer. E essa vivência para mim é aprendizado, é reflexão, é evolução interior. E quando você se supera e evolui interiormente é claro que só tem a ganhar, a crescer em tudo.

4.F) Sim porque me avalio sempre para ver o que estou fazendo está sendo correto.

4.G) Sim, pois através dos cursos, das trocas de conhecimento no decorrer do tempo com os colegas e alunos. Eu acredito que a coletividade em um ambiente de trabalho é muito importante para o crescimento profissional.

5. Que dificuldade você sente na relação com seus alunos, por exemplo na gestão da disciplina?

5.A) Sinto que nos dias de hoje a maioria dos alunos que apresentam mau comportamento na escola, são aqueles que convivem em famílias desestruturadas, portanto o mau comportamento é reflexo de um mau convívio familiar. Isso dificulta a relação com os alunos, pois não contamos com o apoio das famílias, tornando-se difícil uma boa relação com eles.

5.B) A dificuldade maior é em relação aos limites e valores que estão sendo deixados de lado . Há também a questão do afeto, pois as crianças chegam a escola querendo atenção, e a maneira que encontram para isso é a indisciplina. A maioria das vezes não há outra maneira de chamar a atenção deles se não for conversando, com afeto, pois a realidade que eles encontram em casa é outra, a da violência e a da falta de diálogo.

5.C) A clientela de hoje é muito heterogênea ; financeiramente, em estrutura familiar, convivência com pessoas que se agregam a família, falta de amor e companhia em casa. Trabalho com crianças que vivem diferentes realidades e necessidades. E só com amor, atenção, ambiente agradável, as aulas acontecem e a disciplina não ocupa o espaço da participação.

5.D) Sou uma professora que gosto muito da mudança, ou seja, busco sempre para meus alunos, um ambiente que os torne felizes em estar na escola. Por isso, em minha sala de aula é muito difícil (só quando preciso fazer alguma avaliação individual, é que os coloco enfileirados), com isso, suas carteiras estão sempre em grupos, duplas, semi-círculos, pois acredito que assim são mais felizes. Tudo isso expliquei, porque dessa forma de trabalho, sinto que os alunos estão cada vez mais com liberdade de expressão e por isso estão sujeitos a conversas paralelas e, muitas vezes tenho dificuldade em conseguir a atenção de todos. Por isso busco outras formas para que fiquem atentos, trabalhando sempre em grupo, pois mesmo com “mais barulho”, gosto deste modo de trabalho.

5.E) Na minha relação com os alunos, não sinto dificuldades, desde que os pais colaborem. Caso contrário, a coisa complica. É muito difícil lidar com cabeças que pensam diferente, principalmente sabendo que por trás existe uma família com princípios e conceitos totalmente opostos aos meus, que não concordam com minha conduta. Eis aí o desafio conquistar os pais.

5.F) Como trabalho na educação infantil a disciplina é um trabalho muito repetitivo, toda hora preciso falar o que pode e o que não pode, para que todos possam ter um bom relacionamento.

5.G) Minha maior dificuldade hoje, é a ausência da família na escola.

6. Você tem dificuldade para comunicar-se com os alunos?

6.A) Acredito que não considero minha comunicação com os alunos boa.

6.B) Não, a experiência vai nos ensinando a melhorar a maneira de abordar os assuntos. É claro que as vezes somos infelizes em alguma fala, comportamento mas acabo refletindo e tento evitar de cometer outros erros.

6.C) Acredito que não, pois sou primeiramente uma amiga. Depois vou conquistando um a um de forma que o trabalho se realize com base nas trocas mutuas.

6.D) Às vezes quando estão muito agitados, mas normalmente a comunicação é excelente. Adoro falar e ouvir a cada um, por isso queria até que o tempo se estendesse. Sinto muita felicidade ao ouvi-los, pois contam situações, anseios, pensamentos que, muitas vezes nem seus pais sabem.

6.E) Não eu não tenho dificuldade para me comunicar com os alunos. A minha relação com eles chega ser bem amigável.

6.F) Não sou espontânea, e as vezes tenho que parar e pensar, senão estou falando coisas que não deve.

6.G) Não tenho tantas dificuldades, pois acredito que minha comunicação com meus alunos é ótima, afinal meu relacionamento com eles é muito bom, ajudando em minha comunicação.

7. Como você vê a avaliação?

7.A) Vejo a avaliação como um instrumento de apoio no trabalho de verificação da aprendizagem usada, pelo professor.

7.B) Vejo a avaliação como um instrumento para auxiliar na mudança de estratégias para atingir os objetivos e metas estabelecidos. Necessário como registro, mas o principal é se há progresso e melhoria na formação do ser humano.

7.C) Avaliar é um processo contínuo e constante. Acho essa hora da avaliação o momento exato de ensinar aquele que não aprendeu e perguntou.

7.D) A avaliação é algo visível no dia-a-dia contínua a cada momento, pois realizando um trabalho tempo todo com a mesma turma, é possível através da avaliação, melhorar, buscar novas formas em meu trabalho, tendo conhecimento dos avanços e dificuldades dos alunos.

7.E) Eu vejo a avaliação como um instrumento necessário, só que infelizmente, a avaliação está sendo muito contraditório na minha visão de professora cobra-se mais do que ensina. Prega-se uma coisa e pratica-se outra.

7.F) Uma alternativa para saber se o conteúdo foi adquirido, e ela deve ser constante, não somente pela prova escrita, deve-se avaliar de várias maneiras, pois cada um tem o seu jeito de ser e fazer as coisas.

7.G) Vejo como um processo para poder saber se os objetivos foram alcançados e uma outra forma de conhecimento do aluno, o que traz para o dia-a-dia em sala de aula.

8. Qual sua dificuldade maior hoje no trabalho com os alunos?

8.A) Acredito que o trabalho de alfabetização com os alunos que não apresentam interesse com o ensino, aqueles que não colaboram com o bom comportamento em sala de aula e as crianças portadoras de necessidades especiais.

8.B) Como citei anteriormente indisciplina, valores, falta de envolvimento da família.

8.C) O grande número de alunos por classe impede a socialização, o exato conhecimento da vida (fora da escola) do aluno: como vive, com quem e em quais condições; o que ajudaria

muito para trabalhar o comportamento, a aprendizagem as necessidades e atividades adequadas para atendê-lo verdadeiramente como um grande indivíduo.

8.D) Com certeza, devido as famílias desestruturadas, faz com que cada aluno venha com problemas, dificuldades, falta de amor, carinho e atenção, causando muitas vezes “bagunça” na sala de aula e falta de atenção dos demais, que muitas vezes são prejudicados no processo de ensino e aprendizagem.

8.E) Eu acredito que o descaso. Sei que não é por culpa deles, e sim por uma série de influências negativas que exercem sobre eles, geralmente provocadas por uma situação financeira precária e pelo desajuste familiar.

8.F) A disciplina, porque infelizmente as crianças chegam hoje para a escola, sem nenhum limite achando que podem fazer tudo o que pensam.

8.G) Ausência da família, pois isso faz com que a estimulação do aluno regreda cada vez mais, onde se torna cada vez mais difícil o trabalho e quando a família é presente o avanço é bem maior e melhor.

9. Os processos de formação continuada dos quais você tem participado tem auxiliado a resolver esta dificuldade? Justifique.

9.A) Na maioria das vezes sim, pois apresentam outras metodologias de ensino, conceitos e propiciam sanar dúvidas com outros professores.

9.B) Sim, por serem dificuldades compartilhadas com outros profissionais, além da troca de experiências e estratégias há também orientações de especialistas, estudos sobre o assunto.

9.C) Eu aceito numa boa a formação continuada porque ela valoriza o que a criança sabe e a partir daí deve acontecer a verdadeira continuidade na aprendizagem, porém me agrada o reforço porque com um número tão grande de alunos, torna-se difícil o trabalho diversificado, mas não impossível. Seria ideal um momento livre dentro da jornada para atender essas necessidades específicas conhecidas pelo professor.

9.D) Às vezes sim, de alguma forma, pois sempre algo de bom se aprende para a melhoria do trabalho, basta se empenhar (no que é bom).

9.E) Tem me auxiliado refletir em alguns pontos, a resolver não, mesmo porque, não existe respostas para as situações, cada caso é um caso, para cada ação existe uma reação. Só podemos tomar uma decisão a partir dos momentos que nos deparamos com os problemas.

9.F) Às vezes sim, pois através dos cursos podemos mudar algumas atitudes em sala de aula.

9.G) Às vezes sim, pois como já falei em certos momentos, a ausência familiar deixa muito a desejar, por isso os processos de formação nem sempre é alcançado em sala de aula.

10. Qual a sua expectativa em relação a este curso?

10.A) Minha expectativa em relação a curso é conhecer e aprender a trabalhar em sala de aula o tema criatividade.

10.B) O mundo está em constante evolução, o ser humano está em evolução (social, pessoal, interior, anímica...) nada melhor que passar por essas mudanças com criatividade, conhecendo novas formas de agir e interagir com o próximo, com o mundo.

10.C) Espero que durante o curso eu cresça em conhecimentos e criatividade. Gosto de encontros com pessoas diferentes do meu dia-a-dia. Que haja troca de experiências valiosas.

10.D) Estou com grande expectativa, pois você como pessoa e profissional é excelente, com certeza, será um curso motivador a mudanças, para uma melhoria no processo ensino-aprendizagem. Com certeza inovar é se suma importância, tanto em minha pessoa, nas pessoas e nos alunos, para que se sintam mais felizes, buscando viver uma vida, ajudando sempre o próximo.

10.E) É difícil responder. De imediato não senti o que esse curso possa me oferecer. Mas garanto, que a partir do momento que decidi participar, vim com muitas vibrações positivas, estou aberta para todos os conhecimentos que virão e tenho absoluta certeza que só vai acrescentar.

10.F) Tenho a expectativa que esse curso sirva para o meu crescimento.

10.G) Buscar criatividade, algo novo, para poder levar para minha sala, atividades diferenciadas, pois cada ano que passa, minha expectativa fica bem maior.

A seguir descreveremos o questionário aplicado ao final do curso. Neste dia as atividades transcorreram normalmente, e ao final das atividades as participantes responderam as questões nesse dia também foi realizado uma atividade artística de avaliação sobre o curso que será descrita posteriormente.

PESQUISA (APÓS TÉRMINO DO CURSO)

1. O que é Educar para você?

- A. Educar é transmitir conhecimentos, auxiliar na descoberta de novos caminhos para adquirir tais conhecimentos.
- B. Estar colaborando para o desenvolvimento dos alunos e do próximo em todas as esferas; intelectual, emocional, sensitiva, um ser global.
- C. Educar é muito mais que ensinar conteúdos pré-estabelecidos, é desenvolver e envolver o educando em todas competências e habilidades, empenhando-o a tomar atitudes e tornar consciente da sua cidadania.
- D. Educar é orientar o aluno de maneira gostosa e criativa, para buscar vencer todos os obstáculos da vida. É amar o que faz, para fazer da melhor forma com muito amor. É com certeza, muito além de ensinar, mas buscar no aluno, a alegria de viver e de saber.
- E. Fazer aflorar no indivíduo todas as qualidades positivas, despertar o seu interior para uma vida melhor, ou seja, sentir que a vida é bela, basta que você descubra.
- F. Educar é ensinar tudo o que possível, para que o ser humano possa ter dignidade, honestidade, amor, paz, sabedoria, conhecimento, “tudo” que lhe traga paz e crescimento, transmitindo assim o bem para os outros.
- G. Proporcionar ao educando possibilidades de aprendizagens para a vida.
- H. Não é conhecer somente as habilidades, qualidade e principalmente as dificuldades do aluno, mas sim as nossas próprias angústias, despreparo, imaturidade em ensinar.

2. Ocorreram mudanças na percepção de você mesma após o curso? Quais?

- A. Não diria mudanças, mas diria que afluísse em mim um pouco o “lado extrovertido”.
- B. Sim. Momentos em que eu me percebia muito agitada, lembrava dos exercícios e momentos do curso e me policiava para ter um ritmo mais calmo.

- C. Muitas mudanças ocorreram e desenvolveram, vieram a “tona”, “despertaram” durante o curso, houve momentos de reflexão tanto corporal, mental e até um pouco filosófica após o relaxamento onde ficava eu comigo mesma e, em troca de sensação e percepção de uma para com a outra durante o diálogo.
- D. Com certeza, pois aguçou a minha criatividade, mostrando-me e também às outras, que todos somos capazes de perceber as dificuldades e barreiras da vida, buscando uma sensibilidade disposta a ajudar e a melhorar seja por onde passarmos ou estivermos.
- E. Não vi mudanças, mas, me vi muitas vezes refletindo sobre alguns procedimentos no meu dia a dia.
- F. Sim, percebo que me faz falta o relaxamento que fiz durante o curso, pois me faz um bem enorme, consigo perceber todas as partes do meu corpo, que pelo fato de levar uma vida agitada passo despercebida. Desejo incluir um momento de relaxamento em minha vida, pois assim sinto-me com garra e forças para enfrentar os obstáculos de cada dia.
- G. Sim, a mais significativa acredito ser a reflexão. Reflexão das diferentes percepções.
- H. Sim, aprendi que sou capaz de me doar mais. Acreditar que não existe impossível.

3. O que você diria que foi aprendizado mais importante, acontecido durante o curso, para o seu processo de autoconhecimento?

- A. Acredito que existem várias maneiras de se expressar e que todos são capazes de fazer isso.
- B. Que muitas situações na escola, as quais pensamos serem difíceis de resolver ou acontecer, podem ser realizadas e nos surpreender.
- C. O aprendizado mais importante foi interiorizar aquilo que era exterior, dar um sentido e assimilá-lo.
- D. Primeiramente, foi a união e a amizade entre todos do curso, inclusive com você, Clarice (pesquisadora), que com muita sabedoria e paciência nos orientou, nos estimulou em tudo o que fizemos. Com certeza também, tudo que se renova faz bem a todos (o conhecer algo novo, é maravilhoso). Esta renovação e alegria do Curso, tocou-me integralmente.
- E. Todo aprendizado é importante, desde que seja colocado no seu devido momento. Portanto, tudo que aprendi, vou levar e é extremamente importante para o meu processo de auto-conhecimento.
- F. O parar e pensar o que estou fazendo, e o despertar para coisas simples.

- G. Adquirir serenidade. (O curso despertou-me o interesse em iniciar um outro curso: pintura; e esse interesse deve ter surgido porque percebi a necessidade de ter “um tempo” para parar e relaxar... criando... com calma... e através desses momentos estou me sentindo com mais tranquilidade.
- H. Aprendi que nunca estou sozinha e que posso fazer muito mais.

4. O que você entendeu que é criatividade? O que era criatividade antes para você?

- A. Criatividade é o que você sente, imagina e expressa tanto concreto como abstrato. Antes acreditava que criatividade seria apenas a exposição do concreto.
- B. Criatividade é algo que está em nós, pode ser aprimorado e não precisa de recursos mirabolantes, pode estar relacionado as coisas mais simples. Antes pensava ser algo que apenas algumas pessoas privilegiadas possuíam mais que as outras.
- C. Antes criatividade eu considerava “arte”, ter uma boa idéia, utilizar coisas do cotidiano de forma interessante. Hoje eu entendo que criatividade é envolver todos os sentidos e sentimentos em todos os momentos, mesmos os sem “fazer nada”.
- D. Antigamente, criatividade era estimular os alunos a criar algo deles, mas sem esta preparação (relaxamento). Hoje sinto necessidade de prepara-los no relaxamento, para após orienta-los em atividades direcionadas (aprendidas no curso), mas sem esquecer que devem criar algo deles próprios, incentivando-os a valorizar também o trabalho de cada um do grupo.
- E. Para mim sempre foi e sempre será o desabrochar do seu interior, sempre motivado pelo exterior e dentro daquilo que te dê prazer.
- F. Criatividade é tudo o que podemos transformar para nosso crescimento interior, passando assim um exterior cheio de coragem e esperança. Antes para mim criatividade era simplesmente o técnico, como desenhar algo belo, o recortar com precisão, e hoje encaro a criatividade como usar a técnica também, mas com grande relevância no que algo feito pode nos transmitir e melhorar a nossa vida.
- G. É deixar envolver pelas sensibilidades, deixar fluir sentimentos interiores. Antes, pensava que pessoas criativas tinham o dom.
- H. Antes era simplesmente usar do meu dom, para criar algo, hoje sei que não é só isso, é inovar, é imaginar, acrescentar sempre algo mais até mesmo no relacionamento professor x aluno.

5. O curso provocou mudanças em as prática pedagógica? Quais?

- A. Sim, passei a trabalhar com os alunos atividades que despertem os sentimentos deles, e que eles possam demonstrar tais sentimentos através delas.
- B. Entender ainda mais os alunos, de modo mais completo, verificar a necessidade de mudanças em algumas práticas com determinado público alvo.
- C. Sim, um olhar diferente e direcionado para as atividades, algumas eu ainda não conhecia.
- D. Sim, pos já estou preparada a dar pelo menos 1 vez na semana estas atividades, que muito agrada a mim e aos alunos também.
- E. Mudanças não. Eu diria que acrescentei muito que eu já praticava e acreditava.
- F. Sim, me fez pensar se tudo que ensino para meus alunos está trazendo algo de bom para seu próprio crescimento.
- G. Como atuo na coordenação, penso que as reuniões que oriento estão acontecendo de maneira mais dinâmica e sempre estou buscando conciliar o prazer no desenvolvimento das atividades, assim como preparar um ambiente com energia positiva, seja através de dinâmicas, textos, músicas ou apenas palavras.
- H. Sim, posso utilizar o que aprendi dentro da sala de ala e até mesmo numa reunião familiar.

6. O curso gerou novas estratégias de ensino?

- A. Sim, como já citei na questão anterior é o relaxamento.
- B. Sim, enquanto diretora, me proporcionou novas estratégias de abordagem com a equipe escolar e perceber a necessidade de aplicá-la a algumas turmas.
- C. Sim, um elemento motivador para minhas aulas.
- D. Com certeza, pois buscarei (além dos aprendidos no curso), novas estratégias de levá-los a criar, pois o mundo para ser melhor, precisará sempre de pessoas cada vez mais criativas.
- E. No momento eu não afirmo que gerar novas estratégias, ele ampliou meus recursos em sala de aula.
- F. Sim, nos despertou para práticas simples e esquecidas.
- G. Sim, pois através da aplicação das atividades nos alunos, as professoras “despertaram” para novas maneiras de ensinar.
- H. Sim.

7. Enquanto àquela que era a sua maior dificuldade? Ela continua? O curso deu elementos para você construir respostas de superação desta dificuldade?

- A. Não respondeu
- B. Minha maior dificuldade, além de relaxar, era ser mais centrada, superei muito essa dificuldade e pretendo melhorar cada vez mais.
- C. O curso foi muito rico, proveitoso e acrescentou muito à minha pessoa.
- D. O curso foi ótimo e deu-me elementos para construir respostas de superação, pois antes do Curso não me achava muito criativa. Hoje, percebo, que todos temos a capacidade de ser e de incentivar nosso aluno a buscar a criatividade cada vez mais.
- E. Dificuldades nós sempre vamos ter. O que nós temos é que estar preparados para superá-las. E as respostas estão dentro de cada um.
- F. Sim, mas com a resposta do curso encontrei a saída a sua superação, basta agora eu mesma praticar isto, e decide que vou realizá-la.
- G. Através do curso tive possibilidade de aprimorar-me no comando para o relaxamento.
- H. Não. O curso me deu base para outras atitudes dentro da sala de aula.

8. Entre antes do curso e agora, houve mudanças no modo como você se vê como pessoa e como profissional? Quais?

- A. Acredito que só o fato de buscar maneiras diferentes para se expressar já são pequenas mudanças tanto na pessoa como na profissional.
- B. Além da citada anteriormente foi bom pois algumas vezes pensamos que já sabemos muito, fizemos vários cursos e não há muito a aprender. Neste curso aprendi muito tanto sobre criatividade como sobre os colegas de curso, suas habilidades que foram várias e super interessantes.
- C. Uma pessoa e profissional com mais conhecimentos e motivação.
- D. Sim, pois descobri novas maneiras de criar enquanto pessoa e profissional e, percebo que na sala de aula traz alegria a todos os envolvidos, principalmente a mim.
- E. O curso não mudou minha personalidade. Ele pode ter despertado um pouco mais as reflexões no meu trabalho e na vida pessoal.
- F. Sim, cada dia que passa de minha vida percebo que estou no caminho certo, ainda não me sinto totalmente realizada como já havia dito no questionário anterior, porque desejo muito passar em um concurso para que eu possa ter minha classe, procuro e busco sempre melhorar para que isso aconteça, cada momento estou trabalhando num determinado lugar, não que isso seja “ruim”, porque estou sempre aprendendo e fazendo novas

amizades que me faz incerto o que poderá me ocorrer, às vezes pego aula e as vezes não, então as vezes me deixa triste, mas sempre encontro forças para começar de novo. Desejo e vou chegar lá.

- G. Sim, entre as mais significativas posso citar: 1) me sinto mais calma para resolução de situações; 2) maior facilidade em entender as dificuldades dos colegas; 3) maior interesse em auxiliar as pessoas em geral.
- H. Sim, consigo utilizar o que aprendi e ainda complementar algumas didáticas que antes com certeza eu não aplicaria.

9. Que limites você percebeu no curso?

- A. Talvez nenhum
- B. O tempo é pouco para tantas coisas que temos a aprender com as pessoas, quando começamos a conversar sobre as atividades realizadas, o tempo flui e quando vemos já acabou.
- C. Não percebi limites, tanto que deixei aberto para continuarmos.
- D. Que ao fazer o curso, percebi que pôde oferecer tudo da melhor forma possível, pois com certeza, suas orientações foram ótimas.
- E. Não entendi bem essa pergunta. Mas toda pessoa é limitada de alguma forma. E os meus limites garanto que não foram ultrapassados. Quanto ao curso, acredito que foi passado tudo que se poderia passar nos momentos exatos.
- F. Não percebi Limites
- G. Entendo que o curso tinha ultrapassado os limites pois a princípio (antes de iniciar o curso) não pensei que daria tanta abertura.
- H. Nesse curso aprendi que o aprendizado ao tem limites, e o que aprendi hoje, vou utilizar amanhã e em outros momentos de minha vida.

10. Que tipo de dificuldades suas você não conseguiu trabalhar no curso?

- A. Acho que nenhuma.
- B. Aprendi que podemos de uma forma ou de outra, até mesmo de forma inconsciente trabalhar nossas dificuldades nas atividades. Por isso acredito que consegui trabalhar um pouco com todas elas.
- C. Fechar os olhos por certo tempo, uma dificuldade que sempre tive e que não rompi esta barreira.

- D. Fiquei feliz, pois aproveitei ao máximo. Pena apenas o dia que por motivos “alheios” não pude estar presente.
- E. Eu não me sinto bem falando em público, pois não gosto de ser observada. Me esforço e faço o que posso. Mas não me sinto frustrada porque me vejo com muitas outras qualidades e não me preocupo se consegui ou não trabalhar isso.
- F. A timidez, porque me acho tímida.
- G. Nenhuma.
- H. Acredito que não tive nenhuma.

11. Que sugestões você faria para a melhora deste curso?

- A. Gostei muito do curso e não tenho sugestões para melhorar, apenas que continue assim proporcionando oportunidade para outras pessoas participarem.
- B. Que ele seja oferecido nos HTPC realizado na diretoria de educação, pois é muito completo não havendo necessidade de melhorar nada.
- C. Que houvesse um novo curso semelhante, com o mesmo estilo deste. Nada precisa melhorar, foi superior ao esperado.
- D. Que tenha sempre, para poder tocar nós e também outras pessoas, com toda luz e alegria que este curso trouxe-me.
- E. Não daria nenhuma sugestão. Como eu disse no início, vim sem expectativa, aberta e disposta a dar o máximo de mim. Portanto aprendi, foi diferente, estou satisfeita.
- F. Sempre ser realizado para nos incentivar.
- G. Oferecimento de continuidade em mais módulos, com mais sugestões de atividades e outras dinâmicas.
- H. Talvez em um outro momento, algo que envolvesse a criança e trabalhasse mais a auto estima e os valores, que a maioria não conhece.

12. Você percebeu que sua participação no curso refletiu nos alunos? Como?

- A. Com certeza, pois eles também buscam diferentes maneiras de expressar seus sentimentos durante as atividades.
- B. Uma classe da escola que todos acham difícil, sem concentração nas atividades, participaram ativamente das atividades apresentadas no curso, surpreendendo professores e funcionários.
- C. Sim, levei para os alunos as atividades, o relaxamento, a troca de idéias e sensações. O transportar do concreto para o abstrato.
- D. Com certeza refletiu muito nos alunos, pois senti em todos (cada dia que aplicava as atividades), que a alegria era contagiante e é este o objetivo de Educar de verdade.
- E. Eu diria que por conta do curso eu envolvi meus alunos nas atividades que levei. Foi uma experiência ótima e que me surpreendia a cada atividade realizada.
- F. Sim, me deixou ainda mais com paciência.
- G. ...
- H. Não somente nos alunos, mas principalmente em mim, pois pude me conhecer um pouco mais, das minhas limitações e também das minhas fraquezas.

13. Como você vê avaliação? E como você realiza suas avaliações?

- A. Avaliação serve como instrumento para sabermos o que o nosso aluno ainda não conseguiu assimilar. Porém a avaliação deve ser realizada diariamente e através de várias atividades. É assim que procuro realizar.
- B. Como um momento de reflexão, como se todas as atividades passassem como em um filme onde você revê posturas, sensações, alegrias, dificuldades, mas um momento de seriedade, de dar contribuições para que o curso fique melhor ainda.
- C. Avaliação é o momento de aprender aquilo que ainda não foi adquirido. É o momento de rever a prática e as estratégias para alcançar o objetivo proposto.
- D. Avaliar é algo contínuo, todo momento, que busca melhorar a minha prática, para assim ajudá-los a crescer cada vez mais no processo ensino – aprendizagem.
- E. Eu vejo a avaliação simplesmente como uma ferramenta para descobrir o que o aluno aprendeu. Elas são realizadas naturalmente com a prática dos conteúdos. Mas, a avaliação deve servir para medir o conhecimento do aluno, mas também para o professor refletir. Porque ambos podem falhar.

- F. Uma forma de avaliar o conhecimento didático, mas não devemos tomá-la como um todo, pois as avaliações devem ser constantes. Eu avalio o que aquele determinado assunto trouxe de bom para a vida da criança e para o seu ensino didático.
- G. Instrumento de verificação dos caminhos norteadores da aprendizagem. Utilizando muitas formas e maneiras: escrita, oral, gestual, atitudinal.
- H. Como a avaliação é um mal necessário, para se saber da dificuldade ou não do aluno. Eu vejo a avaliação como instrumento mais para o professor do que para o aluno. Somente assim, ele também vai perceber onde está errando.

14. Durante o trabalho (curso) houve algo que te assustou ou preocupou? Por quê? Como você lidou com isto?

- A. A princípio o relaxamento e expressar o que sentia durante ele me assustavam um pouco, mas depois consegui me soltar e relaxar realmente.
- B. Não respondeu
- C. Tudo foi muita troca, convivência, união, dedicação, novo com muita alegria e harmonia.
- D. Não, pois tudo fluiu de maneira gostosa e estimulante, dando cada vez mais incentivos para crescer juntamente com o grupo e também individualmente, tanto no pessoal, quanto no profissional.
- E. Nada me preocupou ou assustou. Fui firme, acreditei em mim, e só fiz o que realmente pensei. Caso contrário, teria desistido.
- F. Não, pelo contrário, me fez muito bem.
- G. Não.
- H. Não me assustou. Esse curso foi excelente, me ensinou novas formas de fazer com que meu aluno possa se expressar, utilizando-se de materiais simples e comuns no dia-a-dia.

APÊNDICE 4 – ENTREVISTAS

1. Quais as lembranças mais significativas que você tem do curso que fez sobre criatividade?

1.A A interação do grupo e a inovação dentro das diversidades, atividades diversificadas.

1.B Lembro com carinho dos nossos encontros, no começo foi difícil, pois não estamos acostumadas a nos tocar e deixar que o outro nos toque, aos poucos o medo foi passando, o grupo foi soltando seus medos e a força da imaginação foi dando asas à criatividade. Às vezes, é preciso romper barreiras, mas trabalhamos com seres humanos que precisam sentir-se amados e o curso de criatividade proporcionou um melhor entrosamento com os alunos, fazendo-os sentir confiança e soltando seus medos mais profundos. O mais significativo foi a troca de experiências, auto-conhecimento e, principalmente, maior envolvimento com o lado sentimental de meu aluno, dessa forma entendo melhor algumas atitudes no grupo.

1.C Lembro-me de todas as pessoas, uma diferente da outra, todas professoras que se juntaram num só grupo bastante interado, respeitando as diversidades e unido-se para trabalhar as atividades diversificadas propostas.

1.D O curso, no geral, foi muito bom, mas as lembranças mais significativas que tenho do curso foram as socializações que ocorriam após o relaxamento, muitos relatos das colegas do curso que se emocionavam no decorrer de suas falas e as atividades desenvolvidas, muitas delas, motivadoras e prazerosas para realizá-las, o que nos deixava mais motivadas ainda para desenvolver-nos com nossos alunos. Essas atividades (o curso em si) me ajudou a me fortalecer e enfrentar algumas dificuldades e inseguranças que encontrava no momento em minha vida profissional.

1.F Todas as lembranças são significativas, nunca havia feito um curso onde todas as pessoas interagiam. A todo momento podíamos nos expressar de uma maneira ou de outra, o nosso corpo falava por nós, as reações eram diversas e isso fazia muito bem, afinal não precisávamos ficar nos policiando de como e quando reagir, acontecia naturalmente.

1.G Foi um curso em que me recordo de muito companheirismo, participação total das participantes, atividades prazerosas e estimulantes da imaginação. Momentos de troca de experiência e “desabafos” particulares quanto à prática educativa ou não e muito respeito com si mesmo e com o outro.

2. O conceito de criatividade para você é o mesmo de antes do curso? Como era? O que é hoje criatividade para você?

2.A O conceito de criatividade não mudou, mas a forma de se criar. O curso só acrescentou novas atividades que para nós eram desconhecidas.

2.B Mudei minha forma de pensar a respeito da criatividade, todos nós somos criativos, basta querer que cada um tem algo a contribuir. Ser criativo não é fazer algo novo, diferente ou bonito. Sim, ser criativo é fazer algo que te dê prazer.

2.C Houve uma reformulação no conceito de criatividade pois antes do curso eu me achava criativa e durante o curso eu aprendi que atividades mais enriquecidas, que um pré-relaxamento ou um pequeno recorte feito com as mãos podem motivar os alunos para uma aula mais prazerosa.

2.D Lembro-me muito bem quando foi feita a pergunta no primeiro dia do curso: “O que é criatividade para você?” Tinha que responder com apenas uma palavra. A minha resposta ali no momento foi “improvisar”. Após o curso refleti sobre minha resposta e constatei que “criatividade” vai muito além do que “improvisar”. Hoje, criatividade para mim é habilidade de pensar diferente, é identificar dificuldades e buscar soluções, assim ela nos auxiliará no crescimento intelectual, pessoal e social, contribuindo para com o desenvolvimento de nossas habilidades, potencialidades, dando-nos assim maior segurança em nossos procedimentos e atitudes.

2.F Antes criatividade para mim era saber fazer enfeites, organizar festas. Hoje acredito que criatividade é se conhecer melhor, saber tomar decisões e ter atitudes que sejam reconhecidas e valorizadas.

2.G Sempre pensei que o conceito de criatividade era dado a pessoas ligadas à arte no geral, ou seja, pessoas que criam algo. Hoje, percebo que criatividade pode ser um conceito à aquela pessoa que é “criativa”, isto é, faz de sua vida, sua profissão algo “fora da realidade” com a finalidade de se chagar à proposta a ser trabalhada. Uma pessoa “criativa” vê sua vida com olhos diferentes: entusiasmados, curiosos, perceptivos, atentos e intuitivos; facilitando as dificuldades a serem resolvidas no dia-a-dia. O mesmo acontece com o professor “criativo”; seus dias lecionando tornam-se “coloridos”; únicos, inesperados e até inesquecíveis para ele e para os alunos. Isso conclui com a realização desse curso.

3. Você tem adotado os procedimentos que envolvem os momentos de relaxamento em suas atividades e, se sim, como eles têm lhe ajudado?

3.A Sim, e esses procedimentos só valorizaram as aulas.

3.B Sim, tenho desenvolvido esses momentos, porém quando estava participando de curso era com maior intensidade e com o passar do tempo foi relaxando um pouco e hoje faço bem pouco. Quando fiz o curso e fazia o relaxamento com mais frequência, os resultados eram bem mais evidentes do que hoje. Acredito eu que o relaxamento, além de nos fazer melhores como seres humanos, permite também desenvolver o auto-conhecimento (o eu que existe dentro de nós) e quanto mais nos conhecemos, mais será a aprendizagem nos tornando seres criativos.

3.C Sim, esses procedimentos acalmam os alunos, motivando-os para que o conteúdo trabalhado seja realizado com maior prazer, mais interesse e com interação do grupo todo.

3.D Hoje não com tanta frequência. Durante o período do curso foi intenso, pois a motivação que este trazia era muito intensa e estava mais presente em minha vida. No ano seguinte, após ter concluído o curso, o relaxamento foi a ferramenta indispensável para o grupo de alunos no qual estava trabalhando. Se tratavam de crianças que apresentavam problemas de agressividade, falta de segurança na aprendizagem, baixa auto-estima... Hoje, com um grupo de alunos melhores estruturados emocionalmente, adotei poucas vezes os procedimentos, e nessas poucas vezes, somadas aos anos anteriores, posso afirmar que o relaxamento ajuda a fortalecer o desenvolvimento da mente, adquirindo domínio em suas vidas.

3.F Sim. Faço sempre o relaxamento com os alunos em sala de aula, isso ajuda muito na concentração e no desenvolvimento. Percebo que as crianças ficam mais calmas e conseguem ter um equilíbrio maior na hora de reagir a algo. Estou com essa classe há dois anos, pude perceber um desenvolvimento melhor na prática do relaxamento, no início, nem todos conseguiam, agora a maioria desenvolvem as atividades propostas sem dificuldades, as crianças que tinham mais dificuldades já até pedem para falar. Na minha vida pessoal, ficar sozinha era uma válvula de escape, mas sempre que isso acontecia os pensamentos voavam em pensamentos ruins aí vinha o choro, a angústia e sempre acabava em nada. Depois do curso passei a me conhecer melhor, hoje eu sei parar, pensar, relaxar, controlar a respiração e tomar as decisões que antes não tinha coragem e determinação.

3.G Já adotei em minhas aulas momentos de relaxamento com meus alunos. Fiquei surpresa e emocionada quando vi “todos” ali quietinhos, ouvindo a melodia, minha levando-os a lugares imaginários... fazendo terem pensamentos leves ou obscuros, sentirem sensações

“trancadas” às vezes, dores ou alegrias vividas; proporcionando o estímulo da auto-confiança, da afetuosidade, da criatividade imaginária em si... isso me ajudou a conhecer mais a fundo meus alunos: seus sentimentos, angústias, alegrias, medos, vontades, aptidões, onde após esse momento, voltavam dispostos e “rejuvenescidos”, “prontos” para o que der e vier.

4. Quais mudanças você poderia apontar nos seus modos de se relacionar com o outro?

Quais as influências nesses modos são provenientes do curso?

4.A O convívio com outras pessoas, mudanças de comportamento e o respeito com o outro.

4.B Ponderação, esperar, melhor conhecimento do outro, ter paciência, auto-conhecimento (o eu interior).

4.C No curso aconteceu mudanças de comportamento, muitos relatos e convívio entre as pessoas, o respeito na troca de idéias e no falar e ouvir de cada um.

4.D Acredito que os meus modos de me relacionar com os outros melhoram quanto a afetividade, a tolerância, o modo de agir e de falar. O curso teve influência nessa minha pequena mudança, pequena porque ainda há muito para melhorar, pois constantemente lidava na época, no decorrer do curso, com situações que me conduzia a realizar um tipo de comportamento. Foi muito prazeroso e por isso procuro colocá-los em prática constantemente, seja com pessoas comuns, do meu convívio e com meus próprios alunos.

4.F Sempre fui uma pessoa muito tímida e difícil de fazer amizade. Quando gosto de alguém, gosto de verdade. Talvez por ser tímida ou insegura, nunca consegui olhar para alguém e dizer “eu te amo”, “você me faz bem”, “eu gosto de você”. Mesmo gostando muito das pessoas não era capaz de dizer uma palavra que demonstrasse o meu sentimento. Na escola sempre admirei as professoras que faziam teatro com seus alunos, que ensaiavam festas para o final de ano, entre outras e eu não conseguia fazer isso. Por mais que eu amasse meus pais nunca havia dito a eles. Graças ao curso de criatividade, descobri que posso ser muito melhor do que eu imagino, posso dizer às pessoas o quanto eu gosto delas sem ter medo. Que expressar meus sentimentos só me fazem bem, que não há mal algum em dizer “eu te amo”, “eu gosto de você”...

4.G Sou uma pessoa que observo muito antes de dizer ou fazer algo, por isso, muitas vezes, aparento não estar atenta com o que o outro diz, mesmo estando, passando a imagem de uma pessoa que não se preocupa com as vidas alheias. Hoje me vejo ainda mais comunicativa, embora ainda goste muito mais de ouvir, observar para depois opinar; hoje sei que o outro necessita de atenção, às vezes um olhar, um abraço, um aperto de mão, um sorriso... isso eu

adquiri no curso através das atividades onde nos proporcionou sentir toques, sensações, perceber a si mesmo mas também ao outro, ser tratada com respeito e atenção e tratar o outro desta mesma maneira.

5. Quais influências você nota, após a realização do curso, na percepção em relação a você mesma e ao outro?

5.A A troca de idéias focadas no curso é algo muito importante que influencia nos atos no dia-a-dia da escola.

5.B Saber esperar o momento certo, dar oportunidade ao outro

5.C Algo muito importante como a troca de idéias focadas no curso influenciou nas atitudes tomadas no dia-a-dia.

5.D Em primeiro lugar o bem estar, pois proporciona melhores relações com o próximo. Desenvolve a auto-estima. Você toma consciência de seus sentimentos e se torna mais solidária e faz com que nos sentimos em paz conosco mesmos.

5.F hoje consigo demonstrar meus sentimentos, sei dizer o quanto gosto das pessoas, sou menos pessimista comigo mesma e com as pessoas. Acredito que tudo pode ser mudado, desde que você queira e saiba refletir.

5.G Como disse acima, aprendi a mudar minhas atitudes favorecendo o outro, percebendo-o como pessoa humana e única, com defeitos e qualidades, histórias de vida, sonhos, tendo o merecido respeito. Quanto a mim, percebi que “converso” mais comigo mesmo, me percebo como humana e não como uma “máquina”, sem sentimentos, vontades e atitudes; percebo-me como única mas que sou parte de um grupo que precisa de mim, assim como eu preciso dele; tendo cada um suas especificidades necessárias para se viver bem

6. Você percebeu alguma mudança na sua forma de tratar o outro após o curso?

6.A Sim, vemos o outro com outros olhos.

6.B Sim, no tocante a ouvir sem criticar negativamente.

6.C Sim, o convívio com o outro agora me faz vê-lo sob uma nova ótica.

6.D Sempre busquei tratar as pessoas da melhor forma possível. Sou paciente e procuro me relacionar bem com todos. O curso veio reforçar e estimular esse meu comportamento. Sinto que agindo assim desenvolvo em mim uma paz interior e me proporciona melhores

sentimentos e controle de minhas emoções. O querer mudar (para melhor) é uma vontade contínua em minha vida.

6.F As mudanças são claras para mim, para as pessoas as quais convivo talvez não. Sinto-me muito bem quando olho para alguém e sei que posso mudar o dia dessa pessoa apenas com um sorriso ou uma palavra amiga ou apenas um “bom dia”. As pessoas as quais eu convivo (professores) são muito mal humorados, estão sempre reclamando de tudo e sempre tem um que chega para acabar com a auto-estima ou com o pouco de vontade que ainda resta. Acredito que as coisas não podem ser assim, mas se cada um começar a mudar o seu jeito de ser e pensar, tudo pode ser diferente, se cada um que encontrasse alguém triste, reclamando, fizesse algo para ver essa pessoa melhor o mundo poderia ser diferente.

6.G Desde criança aprendi a ter respeito consigo e com o próximo, embora, algumas vezes, saímos “feridos” ou “injustiçados”... Com o curso, isso veio somente a enriquecer e a enraizar mais ainda meus valores éticos quanto à pessoa humana, quanto a seus direitos, mas também quanto à seus deveres; que todos estamos no mesmo “barco” e temos que “navegar” conforme a “maré” e às vezes “contra a maré”; que para isso é preciso estarmos preparados par agir e a ajudar ao próximo.

7. Em relação à forma de ver seu aluno você tem algo a dizer? Algo mudou? O quê?

7.A Sim, ficaram motivados e mostraram interesse em desenvolver outra atividade usando a criatividade.

7.B Desenvolvendo as atividades do curso, notei grande transformação no aluno, no início houve grande recusa, pois não estavam acostumados a voltar o olhar para si próprios, porém com o passar de tempo, um a um, foram querendo participar e a cada nova fase, uma nova aprendizagem.

7.C Sim, mudaram e demonstram maior interesse e motivações para as aulas, resultando aulas muito criativas e interadas dentro do grupo.

7.D Algo mudou sim, “o olhar”, que me levou e ainda me leva a respeitar as individualidades e as limitações de cada um. Acreditar no potencial de cada um e adir de forma com que eles acreditem em si. É trabalhar a auto-estima constantemente. Se para nós, adultos, a sensação de prazer é enorme quando somos valorizados, queridos, bem tratados, respeitados, elogiados e amados pelo próximo, imagine então uma criança. A forma de tratar bem alguém só contribui para um desenvolvimento satisfatório. De tudo isso, eu tinha conhecimento, mas pouco colocava em prática. Com as tarefas sugeridas e as orientações que

foram passadas no decorrer do curso para desenvolver com as crianças em sala de aula é que fez com que fosse me apropriando desses “ingredientes” e o resultado foi satisfatório.

7.F Sim. As atitudes, o comportamento das crianças são outros. No início foi um pouco difícil, mas depois de muito insistir e trabalhar em cima disso acredito que meus alunos são pessoas muito melhores do que antes de começar esses trabalhos. Posso perceber isso dentro da sala de aula. Tenho dois alunos que começaram a frequentar minha sala a pouco tempo. Na hora da atividade do relaxamento eles não conseguem se concentrar, não têm atitudes iguais aos alunos que já estão comigo há algum tempo, ficam muito agitados. Não que 100% dos meus alunos eu tenha conseguido mudar com esse tipo de atividade, mas tenho certeza que todos se lembram do relaxamento, das atividades, das conversas e das conclusões que chegamos antes de ter uma ou outra atitude.

7.G Sempre gostei de estar muito perto de meus alunos: conversar, rir, contar histórias, sento no chão, deixá-los “caminhar sozinhos”; não sendo autoritária, mas tendo a minha autoridade. São pessoas em formação e, nós educadores, somos seu modelo a seguir. É preciso ter postura mais sem ser autoritária, tirando a liberdade do aluno de expressar, adquirir autonomia e confiança. Com as atividades propostas no curso que apliquei com minha classe, percebi que ficamos mais “íntimos”, mais livres para expressar sentimentos ou pedir ajuda durante as atividades.

8. Você conseguiu observar se o curso repercutiu de algum modo nos seus alunos? Como?

8.A Sim, ficaram mais criativos, buscaram novas opções para criar.

8.B Em meus alunos o resultado foi surpreendente. Notei grande transformação em suas produções e interesse na participação como grupo.

8.C Sim, desenvolveram e aplicaram suas próprias criações e continuam buscando inovações.

8.D Sim. Na participação no desenvolvimento das atividades e o prazer de desenvolvê-las era tudo muito visível. Esperavam ansiosos pela próxima semana onde haveria mais uma aula de relaxamento seguido de atividades. Realizavam o relaxamento e já sabiam que logo após viria uma “atividade legal”. O interessante presenciar num grupo de alunos, a ansiedade de chegar logo a hora de abraçar o colega. Esse era um dos momentos mais esperados. O que no início foi difícil deles aceitarem. Um não tocava no outro, a não ser se fosse para agredir fisicamente. Só isso para mim foi uma excelente repercussão do curso para com meus alunos.

8.F Sim. As atitudes, o comportamento, o modo de desenvolverem as atividades. Fazem isso com mais calma e refletindo.

8.G Após realizar atividades propostas no curso, percebi que os alunos ficavam mais dispostos ao realizarem exercícios, abertos à aprendizagem, entusiasmados em criar desenhos, textos, histórias. Quanto à atenção, também foram pontos positivos as atividades propostas no curso; observei que muitos ficavam mais atentos às explicações dadas após a realização das atividades propostas e a compreensão também teve uma elevação com alguns alunos.

9. As atividades propostas no curso fizeram você refletir sobre a prática? A que conclusão você chegou?

9.A Foi um curso excelente, que mostrou ser preciso pouco para se criar algo. Basta estarmos abertos para receber as informações e pô-las em prática.

9.B Sim, fez com que eu pensasse, mudasse meu modo de agir e ver com novo olhar a minha prática pedagógica.

9.C Foi um curso excelente, bastante criativo e que forneceu informações criativas para ensinar nossos alunos a por e desenvolver na prática.

9.D Houve reflexão sobre minha prática e concluí que antes era mais autoritária, me importava mais com conteúdos que tinham que ser trabalhados e concluídos e pouco oferecia a meus alunos no que diz respeito a afetividade. Hoje, acredito que mudei. Sei que ainda há muito que mudar como profissional (e como ser humano), mas vejo meus alunos com “outros olhos” e procuro atender as necessidades de cada um. Me importo mais em proporcionar a eles momentos prazerosos para motivá-los mais. Hoje posso dizer que no meu ambiente, junto com meus alunos, afetividade e aprendizagem caminham juntos.

9F Sim. Devo ser mais calma, saber entender a dificuldade de cada criança e que somos seres humanos e que precisamos ser respeitados e saber respeitar a diferença de cada um.

9.G A conclusão que chego é simples: deveria ser mudado a maneira tradicional de se ter aulas proposta na maioria das escolas até hoje, onde o professor segue AA risca um planejamento que, muitas vezes, foge à realidade do aluno; fica estressado com atividades burocráticas também algumas desnecessárias; ficando nervoso por não conseguir terminar os conteúdos propostos; não dando um momento de diálogo, reflexão, relaxamento com seus alunos, a fim de procurar conhecê-los por dentro, para depois trabalhar realmente conteúdos que dizem respeito à eles, propostas pedagógicas que favoreçam a liberdade de expressão, a criatividade, a emoção. Enquanto continuarmos do jeito que estamos, creio que será difícil se

ter uma mudança positiva na educação; essa foi a minha visão perante o curso que se adapta na minha visão de uma nova linha de educação.

10. Suas reações a problemas e dificuldades surgidas na escola e em geral são agora diferentes de antes do curso? Como acontecia antes?

10.A Sim, antes tínhamos material e não sabíamos como usar.

10.B Em parte, pois sempre respeitei a idéia do outro, porém, o curso fez eu ser mais atencioso e saber esperar o momento certo.

10.C Sim, antes qualquer material já era considerado criatividade, bastava levá-los para sala de aula.

10.D Minhas reações a que se refere os problemas surgidos na escola hoje são diferentes. Apesar das dificuldades que a escola enfrenta com a violência e a desestrutura familiar, os recursos para buscar uma possível melhora, não cessa. Considero diferente porque hoje me preocupo mais, antes minha atenção e preocupação estavam voltadas mais para outros fatores. A escola de hoje precisa de ajuda. Se cada profissional da educação fizer a sua parte, agindo com mais amor à profissão esses problemas e dificuldades, se não solucionados totalmente, pelos menos amenizarão.

10.F Na escola nunca tive problemas, mas dificuldades, era muito tímida e tinha muita vergonha de me expressar, realizar atividades fora as sala de aula com os alunos. Hoje, melhorei muito, saio com meus alunos, danço, brinco, etc. Nas reuniões não tenho mais vergonha de falar o que penso.

10.G A partir do momento em que fiz o curso comecei também a parar por alguns minutos e me percebi perante situações vividas: como agir? O que fazer? O que dizer? Favorecer a quem?... coisas que antes eu fazia mecanicamente, sem parar para refletir. Hoje me sinto mais segura perante a problemas e dificuldades surgidas na escola.

11. Como recebe os problemas e dificuldades e como reage a eles agora? Houve progresso na conquista de soluções?

11.A Sim, hoje conseguimos criar, inventar e, principalmente motivas nossos alunos a fazerem o mesmo.

11.B Houve progresso na busca de soluções para os problemas e dificuldades que enfrento no dia-a-dia. Hoje percebo que reflito melhor antes de agir e isso só tem a melhorar dentro de

mim. Mesmo quando não vejo soluções, procuro dentro de mim respostas guardadas e peço ajuda na solução, pois em grupo encontramos melhores caminhos para atingir os ideais. *“Somos equipe e quanto mais procuramos soluções juntos melhores serão os resultados, deixar de lado o individualismo é o melhor que temos a fazer na profissão que escolhemos.”*

11.C Hoje criamos, inventamos e motivamos os alunos a se relacionar, criar e inventar todos os conteúdos dentro desta ótica que vivenciamos no curso.

11.D Recebemos, ou nos deparamos com problemas e dificuldades diariamente e nossa reação nem sempre são satisfatórias, mas no momento entendo que problemas existem para se resolverem e temos que acreditar que somos capazes de solucionar pelos menos parte desses problemas. Quanto ao progresso na conquista de soluções desses problemas, ainda estou caminhando. Ainda há muito para aprender. Me esforço para contribuir de alguma forma para a existência de um mundo melhor.

11.F O curso criatividade em sala de aula me fez refletir muito sobre minha prática profissional, minhas atitudes e a me conhecer melhor.

11.G Problemas e dificuldades são fato: nos acompanharão no decorrer de nossa existência, cabe a cada um como conviver e até aceitar cada momento. Se uma pessoa se exalta, se estressa com um problema, corre o risco de ter mais que um problema: pode adoecer, perder pessoas amigas, vive mal humorado, onde tudo é motivo para reclamar... se você encara e aceita o problema, ele se torna um desafio a ser desafiado e vencido. Por isso, é necessário usar da criatividade, pensar, refletir, imaginar, sonhar, para depois realizar e concluir o que é preciso. É assim que eu encaro problemas e dificuldades que aparecem em minha vida e acredito que o curso me abriu “leques” para que eu possa trabalhar mais ainda essa minha opinião.

**APÊNDICE 5 – TRABALHOS REALIZADOS PELAS
PROFESSORAS DURANTE OS ENCONTROS**

Texto produzido pelas professoras no 1º. Encontro:

Redescobrir os sentimentos.

No princípio era áspero, mas o meu próprio calor foi transformando tudo que era incômodo, inodoro, ruim. Udo dei por mim o sentimento de alegria era tão gostoso que havia toda uma leveza. Isso lembrou minha infância: o aconhego macio do ursinho de pelúcia fofinho. O fino sabor do leite quente soltando um vapor que causava coceira. Apesar da firmeza de minhas mãos meus pensamentos estavam soltos na maciez dos meus sentimentos...

201

Texto produzido pelas professoras no 2º. Encontro:

goma
guba
onomatopéia

OH
HUM
HUM
CACI

limão

j
MUM

cravo

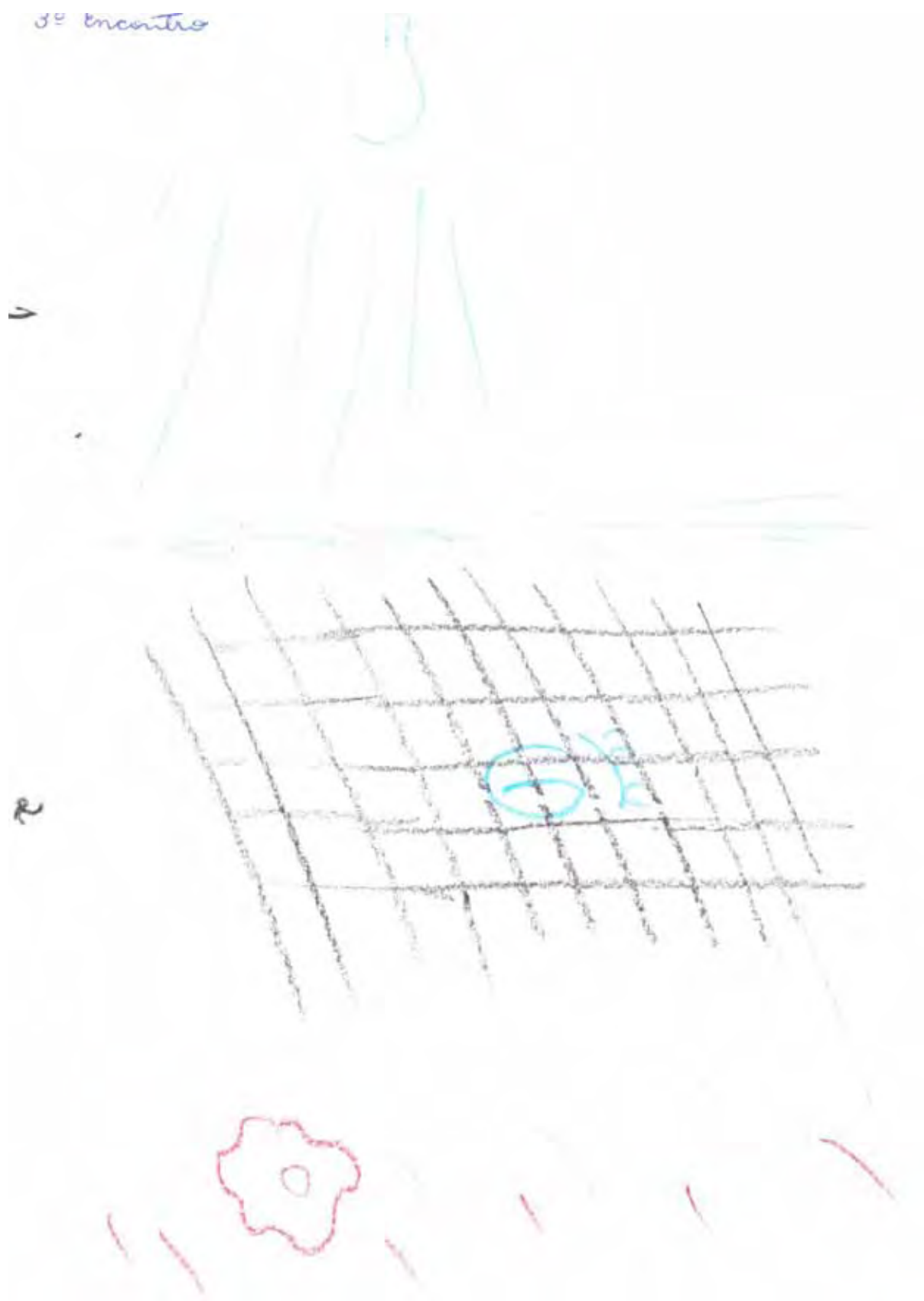
HUM
HUM
i

admirável (ciência)

gostoso

delícia

Produção das professoras no 3º. Encontro:



Texto produzido pelas professoras no 4º. Encontro:

4º Encontro

A descobrindo sensações

Os olhos abertos nada enxergava
com as almas inspiradas tudo arrotava
Na mistura das cores
as sensações se retratavam
despertando meus sentimentos
uma força se aflorava
Enquanto o sangue urubava
o calor que aquece aumenta a esperança
de modificar o que está ao redor
através da paz celestial
como se fosse criança

Produção das professoras no 5º. Encontro:



Texto produzido pelas professoras no 6º. Encontro:

6º encontro

Acidente de Parcours

Um homem alto, alegre, com seu lindo bigode, resolveu fazer uma viagem, com sua possante motocicleta.

Em seu caminho, encontrou muita coisa interessante, como uma centopeia, um pote azul, uma membra, com seu longo vestido cor-de-rosa, comendo luscote.

De repente levou um susto com um ser verde, que surgiu cavando de para-quadros de avião, que naquele momento, por ali passava.

Acelerou ... acelerou rapidamente sua moto e foi em direção a um monte de urinetas que se emborçou tonto, fazendo sair aos pulos sem direção.

Produção das professoras no 6º. Encontro:

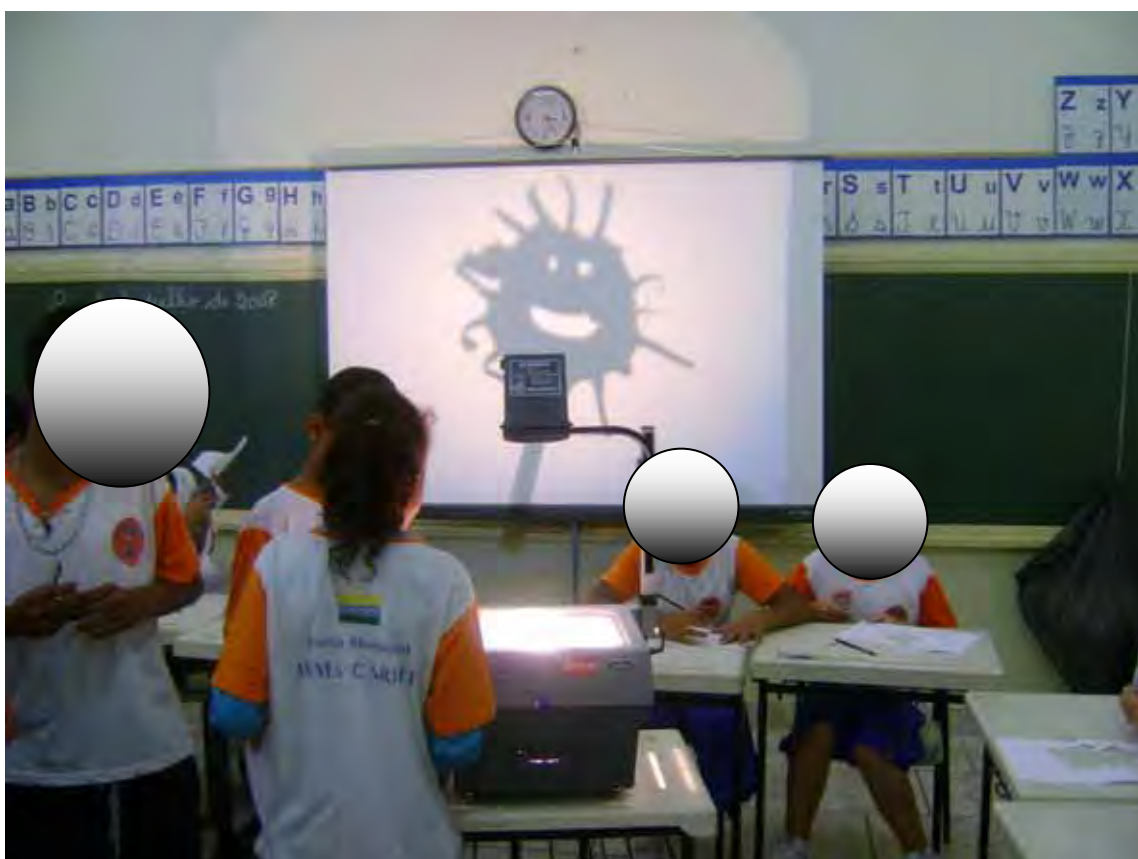


APÊNDICE 6 – FOTOS DOS ENCONTROS

DRAMATIZAÇÃO



ATIVIDADES DE SOMBRA REALIZADAS COM OS ALUNOS



ÚLTIMO ENCONTRO – OBRAS SOBRE A INFLUÊNCIA DO CURSO

